ROK VI. 1 STYCZNIA 1934 R. Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19.
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK.

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Prof. Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Dr. Zofja Korczyńska
Dr. Jan Kuchta
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz
Dr. Tadeusz Mikułowski
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Prof. Dr. Witold Rubczyński
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śniehota
Dr. Bogdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK VI. 1 STYCZNIA 1934 R. Nr. 1

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

STEFAN SZUMAN.

INSTYNKTY U CZŁOWIEKA *).

Pojęcie instynktu jest w nowoczesnej pedagogice i psychologji dziecka bardzo rozpowszechnione. Niema chyba podręcznika z zakresu psychologji rozwojowej i pedagogicznej, w którym zagadnienie instynktów dziecka nie byłoby szczegółowo omawiane.

Pojęcie instynktu jest pojęciem raczej trudnem do zdefinjowania. Uczeni posługują się niem, jak zobaczymy, w sposób nie zawsze ścisły.

Jeżeli mamy posługiwać się pojęciem instynktu w psychologji człowieka, to musimy przedewszystkiem wyrobić sobie jasne zdanie o tem, czy człowiek (wzgl. dziecko) posiada instynkty, czy posiada ich dużo czy mało, jakie są instynkty człowieka i t. p. Co do tej kwestji istnieją bowiem zasadnicze różnice zdań u różnych uczonych. Tak. np. James i Thorndike twierdzą, że człowiek jest istotą, posiadającą najliczniejsze instynkty, gdy znów np. Watson wygłasza twierdzenie, że człowiek (i dziecko) żadnych wogóle instynktów nie posiada. Jak jest w rzeczywistości?

Pojęcie instynktu jest pojęciem pierwotnie wyłącznie biologicznem. Instynkty spotykamy przedewszystkiem u zwierząt. Mówiąc o ich instynktach chcemy scharakteryzować i określić

*) Niniejsza rozprawa wejdzie jako jeden z rozdziałów w skład książki: S. Szuman i S. Skowron. Biologiczne podstawy życia psychicznego. Książka ukaże się w r. b.

szczególnie znamienne dla nich sposoby i formy postępowania. Do człowieka stosujemy pojęcie instynktu wtórnie, przez analogję do instynktów zwierząt. Wpływ biologji na psychologję człowieka i na pedagogikę w końcu dziewiętnastego i początku dwudziestego wieku zaznacza się między innemi właśnie dobitnie w tej próbie zastosowania pojęcia instynktu do psychologji ludzkiej.

1. Instynkty jako sprawności wrodzone.

Instynkt jest pewną sprawnością, czyli umiejętnością, wrodzoną. Czynności instynktownych nie potrzeba się uczyć, nie potrzeba się w nich ćwiczyć. Niektóre z nich są bardzo skomplikowane (z punktu widzenia człowieka „trudne") jak budowanie skomplikowanych gniazd i budowli (np. gniazda niektórych ptaków, sieć pająka) jak znajdywanie kierunku i drogi przez ptaki odlatujące od nas zimą do ciepłych krajów i t. p. A jednak zwierzęta wykonują je sprawnie mimo, że się ich nie uczą. W chwili wskazanej i odpowiedniej zabierają się odrazu umiejętnie do roboty. Dają sobie doskonale radę bez modelu i bez wskazówek. Wiedzą jak i co czynić, mimo, że z pewnością nie zdają sobie sprawy czemu właśnie tak a nie inaczej postępują. Mówimy, że ich instynkt każe im tak postępować. Ale czem jest instynkt?

Z pewnością nie jest on jakąś tajemniczą, mistyczną, utajoną siłą czy energją organizmu! Jeżeli mówimy, że zwierzęta posiadają wprost cudowne instynktowe zdolności i umiejętności, to przez to nic nie tłumaczymy i nic nie wyjaśniamy rzeczowo; określamy tylko, za pomocą słowa instynkt, zjawiska nieznane nam z własnego doświadczenia i z własnych przeżyć i dlatego zastanawiające nas i zadziwiające swą techniczną doskonałością. Słowo to jest jednak tylko pustem brzmieniem i frazesem, jeżeli nie potrafimy jego znaczenia sprowadzić do rzeczowych momentów. Otóż instynkty polegają na pewnej odziedziczonej strukturze organizmu, a przedewszystkiem jego aparatów nerwowych, która uwrażliwia dane zwierzę na niektóre, określone podniety i pozwala im wykonać pod ich wpływem skomplikowane i złożone czynności w sposób sprawny i umiejętny.

Czynności instynktowe zasadniczo, tak jak wszystkie czynności zewnętrzne organizmu, są zbudowane według schematu reakcyj i odruchów t. j. następują wskutek a) pewnych określonych podniet i odnośnie do nich b) w pewien określony sposób (mają pewien charakterystyczny przebieg).

Wiadomo, że u różnych gatunków zwierząt istnieją różne podniety instynktowe i że tylko na właściwe jego gatunkowi podniety zwierzę reaguje. Kot chwyta każdą mysz, spotkaną na polu, o nie reaguje na trawy i zioła. Są one dla niego czemś „obojętnem", nie reaguje na nie. Królik naodwrót reaguje na zieloną paszę, a nie na mysz, którą zobaczy. Tak mu każe czynić jego instynkt, względnie, jak się mówi, jego popęd instynktowy, — jego „natura". Królik kopie sobie jamy w ziemi i w nich się kryje, zając nie czyni tego, chociaż, jak wiadomo i on potrafi wygrzebać sobie kotlinkę, w której się spać kładzie. Królik nie dlatego kopie nory, że one dadzą mu schronienie. Struktura jego systemu nerwowego stwarza w nim skłonność kopania nor. Gdy się znajduje na odpowiednim gruncie, wtedy kopie, aż wygrzebie norę; niezawsze ją dokończy; kopanie nor jest czynnością, którą często wykonuje, bo taka jest jego natura, jego instynkt. Zając mógłby czynić to samo, bo budowa jego ciała niewiele się różni od królika; ale nie kopie nor, tylko płaskie dołki, bo jego system nerwowy jest tak zbudowany, że czynność kopania u niego kończy się na kotlinie. Wiadomo, że psy w pogoni za myszą, szczurem lub królikiem kopią doły i rozkopują nory; a jednak nigdy same dla siebie nor nie wykopują, bo nie posiadają instynktu postępowania w ten sposób, czyli organizacji systemu nerwowego, którąby popychała ich w kierunku tej czynności.

Jednym z istotnych, podstawowych momentów tego co nazywamy instynktem jest zatem p o p ę d instynktowy lub skłonność instynktowa. Musimy jednak ten wyraz również dokładnie określić.

Przez popęd rozumie się zwykle przeżycie emocjonalne, wewnętrzne, które nas zniewala do jakiejś czynności i niejako popycha ku niej. Każdy z własnego doświadczenia wie, czem jest popęd, np. popęd do szukania i picia wody w chwilach pragnienia. Otóż, jeżeli chodzi o zwierzęta, to nic nie wiemy,

wiedzieć nie możemy i nigdy wiedzieć nie będziemy, czy one przeżywają takie wewnętrzne stany napięcia uczuciowego, niepokoju, szukania, pragnienia czegoś, które my ludzie nazywamy popędem. Sądzę coprawda, że zwierzęta, w każdym razie zwierzęta o wyższej organizacji nerwowej, przeżywają takie stany wewnętrzne, ale udowodnić tego nie można.

Dla psychologji instynktów jest nam zatem potrzebne inne określenie popędu, określenie behawiorystyczne, a nie introspekcyjne. Możemy zauważyć, że przy zetknięciu z przedmiotami swych instynktów, zwierzę tak długo do nich dąży i pozostaje aktywne, aż ich nie osiągnie, to znaczy aż się do nich nie zbliży, z nimi nie połączy, nie pochłonie ich, nie oddziała na nie w sposób przepisany przez instynkt, jednem słowem nie wykona pewnego szeregu ruchów zapoczątkowanych pierwszem oddziałaniem podniety. Popęd jest zatem d ą ż e n i e m do wykonania szeregu określonych czynności, zapoczątkowanych przez pewne podniety.

Każda czynność instynktowa ma swój charakterystyczny p r z e b i e g: swój początek i koniec oraz ogniwa pośrednie. Podnieta instynktowa wywołuje czynność, która się kończy dopiero pewnym efektem końcowym. Naogół nie ustaje prędzej, aż ten końcowy efekt nie zostanie osiągnięty. Tak przynajmniej jest w zasadzie; o odmianach pomówimy później. Możemy taką czynność opisać też inaczej, mówiąc, że podnieta początkowa wywołuje pewien pierwszy ruch, że wykonanie tego ruchu jest podnietą do wykonania następnego i tak dalej, aż do ostatniego, finalizującego ruchu całej tej czynności, który ją uspakaja i do dalszych ruchów już nie prowadzi. Wszystkie poszczególne momenty i akty ruchowe tej czynności, aż do przedostatniego włącznie, mają zatem wpływ pobudzający do dalszych ruchów, czyli działają popędowo, niepokojąco, aktualizująco; ostatni ruch natomiast działa uspakająco i finalizująco; po jego wykonaniu niema już niepokoju ruchowego i dążności do wykonywania dalszych ruchów w obrębie danej czynności instynktowej. Zwierzę się uspakaja, jego mięśnie przestają pracować, lub też pod wpływem nowych podniet następują inne czynności.

Dla nas ludzi, z punktu widzenia naszych wewnętrznych

i rozumowo, refleksyjnie ujętych przeżyć, taki przebieg czynnościowy przedstawia się jako świadome dążenie do celu. Ostatni ruch, który mamy wykonać wobec danej podniety, wobec przedmiotu, jest czemś co zwykle przewidujemy i nazywamy celem naszego działania. Ale zwierzę nie przewiduje zwykle celów swych czynności; ono dąży ślepo naprzód pod wpływem popędu, nie wiedząc, do jakiego celu zdąża. W jego systemie nerwowym istnieją wrodzone zespoły i systemy funkcjonalne, które są przyczyną tego, że czynność zapoczątkowana raz w pewnym określonym kierunku biegnie dalej i nie spocznie, aż doprowadzi do celu, t. j. do końcowego, finalizującego aktu tego systemu.

Z neurologicznego punktu widzenia taki zespół lub system funkcjonalny neuronów nazywamy zwykle łańcuchem odruchów. Tak jak możemy zewnętrzną czynność instynktową rozłożyć na poszczególne akty ruchowe, tak też możemy neurologicznie wyodrębnić poszczególne oddzielne zespoły funkcjonalne neuronów, odpowiadające poszczególnym aktom instyktowej czynności. Każdy z tych aktów poszczególnych jest odruchem i każdemu z nich odpowiada oddzielny łuk odruchowy. Ale poszczególne odruchy, składające się na całość czynności instynktowej, są ze sobą połączone w ten sposób, że wykonanie jednego z odruchów (aktów) stwarza sytuację podnietową, powodującą wystąpienie następnego z kolei odruchu i tak aż do zakończenia całej czynności instyktowej. Wykonanie jednego z poszczególnych odruchów i aktów czynności instyktowej z wyjątkiem ostatniego nie uspakaja aktywności systemu nerwowego. Zbliżenie się do podniety na odległość dostateczną aby ją uchwycić staje się n. p. podnietą do wyciągnięcia kończyny i dotknięcia przedmiotu, który działa jako podnieta instyktowa. To dotknięcie jest znów nową podnietą, pociągającą za sobą ruch uchwycenia i zbliżenia do ust (paszczy zwierzęcia). Zbliżenie dostateczne przedmiotu (pokarmu) do ust staje się podnietą do rozwarcia szczęk. Po wsunięciu pokarmu do jamy ustnej następują znów dalsze akty ruchowe, jak kawałkowanie i miażdżenie pokarmu zębami i równoczesne wydzielenie śliny. Podnietą dla dalszego ogniwa ruchowego tej czynności jest dostateczne rozdrobnienie i przepojenie śliną

pokarmu; zależnie od rodzaju i stopnia przygotowania pod tym względem spożywanego kęsa pokarmu, następuje to wcześniej lub później, w określonym momencie. Wtedy za pomocą języka i podniebienia zostaje kęs przetransportowany aż do gardzieli. Gdy się tu znajdzie następuje znów nowy odruch, mianowicie przepchnięcie go do przełyku, który chwyta kęs ruchem obejmującym go i następnie przesuwa aż do żołądka, gdzie odbywają się dalsze akty oddziaływania na pokarm (trawienie), przygotowując dalsze etapy wędrówki spożytego pokarmu.

Całość takiego procesu, jak już wspomniano, nazywamy łańcuchem odruchowym Możemy zobrazować ten przebieg graficznie za pomocą następującej formuły:

$$P_1 \rightarrow R_1 = P_2 \rightarrow R_2 = P_3 \rightarrow R_3 = P_4 \rightarrow R_4$$

W powyższym wzorze **P** oznacza podnietę, **R** reakcję ruchową (odruchową); **R = P** natomiast oznacza fakt, że po wykonaniu danej reakcji (odruchu) nastąpiła sytuacja, zawierająca właściwą podnietę pobudzającą do następnej reakcji. Przyjmijmy, że w trakcie przebiegu ruchowego opisanego powyżej, pokarm został dostatecznie „przerobiony" szczękami i śliną. W takim razie **R**, to jest reakcja ruchowa (niech to będzie $\mathbf{R}_2$), która, na skutek podniety wprowadzenia pokarmu do ust ($\mathbf{P}_2$ przemieniła ten pokarm na drobno zmiażdżony i dobrze prześliniony kęs, stworzyła tem samem z niego podnietę nową, mianowicie $\mathbf{P}_3$, która jest podnietą dostateczną, aby nastąpił ruch przesuwający kęs w tył jamy ustnej Wykonanie tego ruchu sprowadza oddziaływanie dotykowe podniety na nabłonek wejścia do przełyku czyli gardzieli, czyli znowu nową podnietę i t. d.

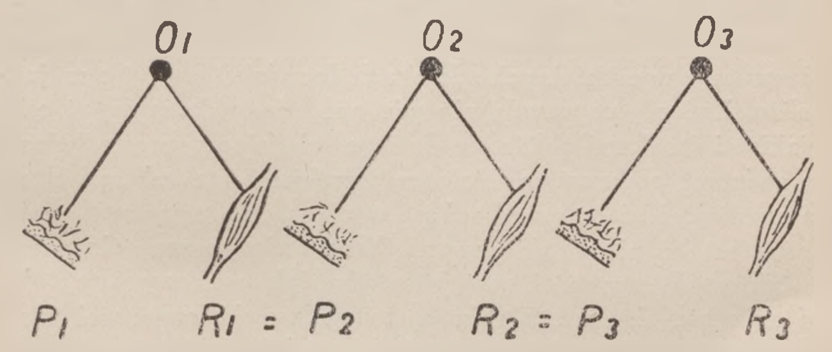
Czynności instynktowe w zasadzie są właśnie takimi łańcuchami odruchowemi. Gdy n. p gąsienica przędzie swój kokon, wtedy nie działa ona ze świadomością celu. Niema ona wyobrażenia wytworu, który zamierza stworzyć, t. j. kokonu. Wrodzona organizacja struktury nerwowej, pod wpływem podniet wewnętrznych, prawdopodobnie humoralnych, staje się przyczyną i warunkiem wykonywania długiego szeregu automatycznych ruchów. Te automatyczne ruchy gąsienicy przędą kokon z nitki, którą wydziela jej ciało, a nie gąsienica.

Sprawności instynktowe są zatem a u t o m a t y z-

mami wrodzonemi, a automatyzmy są łańcuchami odruchowemi.

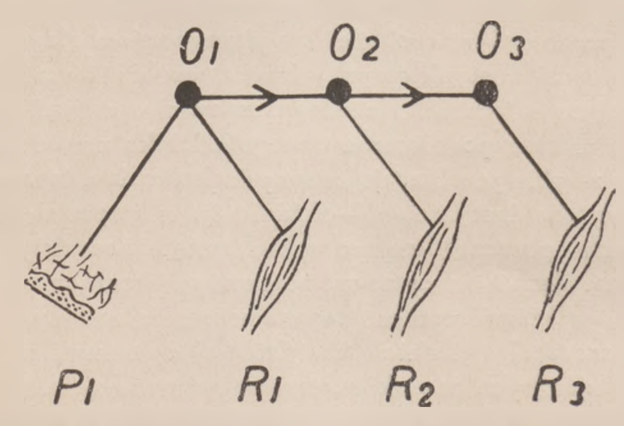
Schemat łańcucha odruchowego nie tłumaczy jednak wszystkich form instynktowego zachowania się w sposób dostateczny. Chcąc lepiej zrozumieć proces, który w systemie nerwowym przebiega równolegle z wykonywaniem skomplikowanych czynności instynktowych, trzeba zrobić jeszcze pewne uzupełniające założenie. Możemy mianowicie przyjąć, że wprowadzenie w stan podniecenia danego odcinka nerwowej drogi, na której zwykle przebiegają zmiany funkcjonalne, towarzyszące danej czynności instyktowej —aktualizuje już naprzód dalsze odcinki, zanim poszczególne, po sobie następujące akty, zostaną ukończone. Zespół fukcjonalny neuronów, tworzący ową drogę nerwową, w której etap za etapem następują zmiany, towarzyszące poszczególnym aktom instyktowej czynności, nie składa się tylko z luźnych odcinków, powiązywanych ze sobą jedynie przez moment w chwili przechodzenia podrażnienia z jednego ogniwa na następne. Możemy przypuścić, że za pomocą neuronów, łączących anatomicznie ze sobą te ośrodki centralne, które w czasie przebiegu czynności kolejno po sobie zostają innerwowane, z czasem powstaje krótsza, bezpośrednia (nie poprzez wszystkie efektory i nowe podniety idąca) droga nerwowa i że pierwsze podziałanie podniety nastraja już odrazu cały ten system czy łańcuch neuronów, biorących udział w wykonaniu całokształtu danej instyktowej czynności.

Powyższą hipotezę wyjaśni nam lepiej następujący schemat:



Rycina I. przedstawia łańcuch odruchowy tak, jakby po każdym poszczególnym akcie odruchowym podnietą do dal-

szego działania stała się nowa podnieta. Rycina II. wykazuje, że przy odpowiedniem intercentrycznem skojarzeniu, następujące po sobie reakcje $\mathbf{R}_1$, $\mathbf{R}_2$, i $\mathbf{R}_3$ mogą występować bez oddzielnych podniet dla każdego poszczególnego ruchu.



W wypadku przedstawionym na rycinie II, podniety $\mathbf{P}_2$ i $\mathbf{P}_3$ także są odbierane, ale nie są koniecznym warunkiem sprawnego odwijania się całego szeregu aktów automatyzmu. Podniety te stają się natomiast znów efektywne, gdy wykonanie automatyzmu natrafia na przeszkody, gdy (np. u człowieka) został on zapomniany, i gdy, z tych czy innych powodów, kontrolujemy nasze poszczególne akty automatyzmu. Kontrolować znaczy m. in. zwracać uwagę na $\mathbf{P}_2$, $\mathbf{P}_3$ etc.

W rezultacie model tradycyjny łańcucha odruchowego jest modelem zbyt surowym. Zespół neuronów, potrzebny przy wykonaniu danej czynności instynktowej, danego automatyzmu, nie pracuje w oddzielnych odcinkach, lecz jako s y s t e m jednolity. Zwierzę coprawda nie wie poco dąży do jakiegoś celu i jakiemi środkami zbliża się do jego osiągnięcia, często jednak (u zwierząt obdarzonych dobrym wzrokiem) ma cel „na oku", to znaczy widzi go przed sobą i w ciągu całego trwania czynności jest ku niemu skierowane. Wszystkie poszczególne akty instyktowej czynności zostają wtedy tak wykonywane, aby od celu nie zbaczać. Każdy poszczególny akt czynności znajduje się w czasie wykonania pod „kontrolą" oka, to znaczy (neurologicznie) pod wpływem wyższych ośrodków nerwowych, odbierających dane wrażenia optyczne. Dzięki temu stają się moż-

liwe celowe modyfikacje poszczególnych aktów automatyzmu instynktowego, jak np. dostosowanie się lokomocii do terenu w czasie polowania na zdobycz, jak przystosowanie budowy sieci pająka do miejsca, w którem je buduje i t. p. Instynktowe sprawności wyższych zwierząt są plastycznemi automatyzmami, a owa plastyczność, umożliwiająca przystosowanie do zmiennych sytuacyj, w których automatyzm ma być sprawnie i skutecznie wykonany, powstaje wskutek kontroli, którą wywierają wyższe zmysły i wyższe ośrodki nad niższemi.

Do tak zwanych instynktów należą niewątpliwie zarówno stałe, stereotypowe, niezmienne automatyzmy, jak też, na wyższych szczeblach organizacji życia animalnego, automatyzmy plastyczne. Brak wyraźnego rozróżnienia obu form jest przyczyną wielu niejasności przy przedstawianiu problemu instynktów u zwierząt i u człowieka.

Czynności instynktowe możemy zaliczyć do kategorji ruchów, które ogólnie czynnościami (Handlung) nazwiemy. Ten rodzaj ruchów posiada następujące charakterystyczne cechy: a) rozpoczynają się one pod wpływem określonej podniety (zewn. lub wewnt.) i kończą się również pod wpływem innej podniety finalizującej, b) czynność taka trwa dopóki cel nie zostanie osiągnięty, c) poszczególne akty tej czynności są ogniwami funkcjonalnemi całej czynności i są od niej zależne.

2. Biologiczna rola instynktów.

Instynkty są wrodzonemi, nieświadomemi celu i środków, a jednak umiejętnemi, sprawnemi czynnościami.

Poznaliśmy dotąd dwie ważne cechy instynktu: wrodzoną sprawność oraz popędowość. Obiedwie w rezultacie polegają na budowie organizmu, szczególnie na specjalnej strukturze centralnego systemu nerwowego.

Teraz musimy się zapoznać z trzecią podstawową cechą instynktów, t. j. z ich biologiczną przydatnością i celowością. Instynkty są czynnościami, dzięki którym zwierzę utrzymuje się przy życiu zarówno indywidualnie, jak gatunkowo. Każda instyktowa czynność spełnia jakieś ważne zadanie w życiu danego gatunku zwierząt, np. służy do odżywiania (robienie zapasów zimowych, polowanie, do obro-

ny przed niebezpieczeństwami (np. instynktowe formy ucieczki, krycia się), do ochrony (np. budowa nor, gniazd i t. p.), do rozmnażania gatunku (walki o samice, pielęgnowanie młodych, i t. d.). Naogół do instyktów należą tylko czynności z zakresu życiowych potrzeb i biologicznych funkcyj organizmu; do instynktów nie należą czynności wychodzące poza te granice, jak np. związane z życiem społecznem, technicznem, kulturalnem i cywilizacyjnem u ludzi.

Nad instynktami zastanawiano się często z punktu widzenia ich celowości, zadając sobie np. pytanie, czemu łososie celem złożenia jaj odbywają długie wędrówki z morza w górę rzek, aby tam dopiero złożyć jajka. Łososie, rozumujemy nie mogą przecież wiedzieć, że w takich warunkach i w takiej wodzie ich potomstwo najlepiej się będzie rozwijało, a zginęłoby w morzu. Gąsienice niektórych motyli przędą swój kokon odrazu w ten sposób, że zostawiają w nim otwór, przez który wykluwający się z poczwarki motyl będzie mógł wyjść; inne w tym celu w jednym miejscu przędą ścianę kokonu znacznie cieńszą, aby się tędy motyl mógł przecisnąć; jeszcze inne zaopatrują otwór taki szczecinowatemi kolcami skierowanemi na zewnątrz, tak że motyl bez przeszkody może tędy wyjść, ale owady pasożytnicze nie mogą się tą drogą dostać do wnętrza. Jakim sposobem gąsienica może to wszystko przewidzieć, nie wiedząc przecież, że stanie się motylem i będzie musiała w tej zmienionej postaci opuścić kiedyś kokon. Chomik robi zapasy na zimę, ale chomik nie wie, że będzie zima, bo zapasy robią również chomiki przed pierwszą zimą, którą przeżyły (chomiki umyślnie chowane zdala od innych, któreby mogły je tych czynności „nauczyć"). Jakim sposobem chomik przewiduje zimę? Otóż te pytania są błędnie postawione. Oswobodzenia przyszłego motyla z kokonu nie przewiduje gąsienica jako jednostka, lecz przewidziała to za nią natura, przyroda. Chomik też nie przewiduje, lecz „myśli" za niego natura. Oczywiście, że jest rzeczą bardzo niejasną, czem jest owa „natura" i jak filogenetycznie mogły wykształcić się tak celowe, skomplikowane czynności instyktowe. Ale ostatecznie nie funkcja instyktowa i jej celowość jest czemś cudownem i nadzwyczajnem, lecz sama budowa organizmu i szczególnie systemu nerwowego gąsienicy czy chomika. Wiemy bowiem

już. że tam gdzie istnieją odpowiednie aparaty nerwowe, warunkujące czynności, o zupełnie określonym przebiegu, tam muszą one nastąpić za podziałaniem odpowiedniej podniety automatycznie. Przyroda nie wyposaża zwierząt w jakieś cudowne i mistyczne instyktowe zdolności przewidywania, lecz w a p a r a t y. pracujące niesłychanie precyzyjnie. Wytwarzanie się tych aparatów w przyrodzie żywej jest oczywiście czemś tak bardzo trudnem do wyjaśnienia.

3 Definicja instynktu. Instynkty a wzruszenia.

Na podstawie rozważań poprzedniego punktu niniejszego rozdziału, możemy scharakteryzować instynkt za pomocą następujących cech· a) sprawność wrodzona, umiejętna, uwarunkowana przyrodzoną organizacją ciała i systemu nerwowego, a niezależna od świadomości, przewidywania, doświadczenia, wprawy, uczenia się i t. p. b) czynność, która jest skomplikowanym automatyzmem ruchowym, składającym się z szeregu oddzielnych aktów, tworzących jednak nierozerwalny całokształt akcji, dążącej do jakiegoś celu, pod wpływem popędu czy niepokoju ruchowego, ustającego dopiero za osiągnięciem finalizującej podniety; c) czynność celowa, pożyteczna i konieczna ze względu na potrzeby życiowe danego gatunku zwierząt.

Na podstawie tych cech możemy stworzyć definicję instynktu. Definicje tego pojęcia są bardzo liczne. Nie przytaczamy ich tu wszystkich, odsyłając czytelnika do książek Drewera, Boweta, de Saussura, Zieglera etc, gdzie znajdzie ich conajmniej kilkadziesiąt. Rozbieżności w sposobie definjowania instynktu wskazują na to, jak bardzo niejasne jest zawsze jeszcze to pojęcie.

Chcemy zaoszczędzić czytelnikowi krytycznego rozbioru tych bardzo licznych definicyj i przytaczamy dla przykładu tylko kilka następnych:

J a m e s: Instynkt jest „zdolnością osiągania pewnych celów bez przewidywania tych celów i bez poprzedniego ćwiczenia funkcyj potrzebnych do osiągnięcia tych celów".

C l a p a r é d e: Instynkt jest to „czynność przystoso-

wana, wykonywana bez poprzedniej wprawy, w sposób ten sam przez wszystkie indywidua jednego gatunku, bez świadomości celu i stosunku, jaki istnieje między celem a środkami stosowanemi, aby go osiągnąć".

D r i e s c h: Instynkt jest „reakcją skomplikowaną, doskonale sprawną już przy pierwszem jej pojawianiu się".

L. M o r g a n: „Instynkty są zjawiskami obejmującemi skoordynowane, złożone czynności, które, mimo że przyczyniają się do zdobycia doświadczenia, są zupełnie niezależne od doświadczenia indywidualnego, przynajmniej wtedy gdy po raz pierwszy występują. Służą one dobru jednostki lub też zachowaniu przy życiu rasy. Wyzwalają je podniety wewnętrzne lub zewnętrzne. Wykonują je w sposób identyczny wszystkie zwierzęta tego samego gatunku. Ale pod wpływem doświadczeń indywidualnych instynkty podlegają pewnym modyfikacjom".

D r e w e r: „Jako czynnik wpływający decydująco na zachowanie się organizmów, instynkt, z punktu widzenia f i z j o i o g j i jest wrodzoną predyspozycją systemu nerwowego, polegającą na określonej strukturze i koordynacji dróg nerwowych (w pewnej granicy plastycznych). Koordynacja ta jest tego rodzaju, że określona podnieta (działająca oddzielnie lub wraz z innemi), wyzwala określoną czynność, lub serję czynności. Jeżeli tę predyspozycję rozpatrujemy z punktu widzenia b i o l o g i c z n e g o, to jest ona, zdaje się, wynikiem doboru naturalnego. Predyspozycja ta kieruje czynności instynktowe ku celom, które są dla zwierząt biologicznie korzystne. Wykonanie czynności odbywa się u zwierząt bez świadomości celu".

Mc. D o u g a l l: Instynkt jest odziedziczoną i wrodzoną dyspozycją psychofizyczną, sprawiającą, że istota posiadająca tę dyspozycję, spostrzega pewne przedmioty i zwraca na nie uwagę, że wskutek spostrzegania takiego przedmiotu przeżywa wzruszenie efektywne określonego rodzaju, i że wykonuje w tej określonej sytuacji określone czynności, lub przeżywa conajmniej impuls, aby je wykonać.

Definicją Mc. D o u g a l l a zajmiemy się dokładniej.

Do określonych sprawności instynktowych, któreśmy po-

przednio poznali, należą według Mc. D o u g a l l a z reguły określone instyktowe podniety. Charakterystyczną cechą instynktowego życia zwierząt jest właśnie to, że specyficzne podniety i przedmioty powodują je do specyficznych czynności instynktowych, względnie do całego zespołu takicn czynności, jak np. różne czynności wykonywane przez samice w stosunku do młodych. Jednak, jeżeli chodzi o ten ostatni wypadek, wydaje się nam rzeczą błędną mówić o instynkcie pielęgnowania młodych jako o jednej czynności instynktowej Przeciwnie, mimo że objektem i celem wszystkich różnych czynności instynktowych matki, czynności macierzyńskich. są młode, to przyczyną poszczególnych czynności macierzyńskich są specyficzne sytuacje, jak np. jaja, które wylęga samiczka (czasem samiec), jak otwarte dzioby piszczących piskląt, które trzeba nakarmić, jak obrona młodych przed niebezpieczeństwem, jak zwoływanie ich do znalezionych ziaren, jak prowadzenie ich w pole na szukanie pożywienia, jak chronienie ich pod skrzydłami, gdy się tam chowają i t. p. Wszystkie czynności instynktowe mają jeden cel, a zapewne też pozatem jeszcze naogół jednolite podłoże popędowo uczuciowe, ale każda z nich ma swoje określone, mniej lub więcej plastyczne automatyzmy.

Drugą ważną cechą instynktu, którą wymienia definicja D o u g a l l a, jest wzruszenie emocjonalne, przeżycie popędu do wykonania instynktu, które, zdaniem tego psychologa, jest istotnym momentem każdej czynności instynktowej. Otóż, nie wątpimy o tem, że u wyższych gatunków zwierząt, instynktowym czynnościom towarzyszą wzruszenia i świadome popędowe dążenia. Ale nie każda czynność automatyczna jest impulsywna. Na niższych szczeblach rozwoju wrodzone automatyczne czynności, wywołane specyficznemi podnietami i służące do zaspokojenia życiowych potrzeb zwierząt, odbywają się raczej zupełnie mechanicznie bez współudziału popędowych przeżyć i uczuciowych wzruszeń. Instynkty na niższym szczeblu rozwoju organizmów są czemś innem, niż na szczeblach średnich, wyższych i najwyższych. Czynności instynktowe w miarę rozwoju organizmów stają się nietylko coraz bardziej skomplikowane (sensorycznie i motorycznie), coraz bardziej plastyczne, ale pozatem też coraz bardziej popędowe i impulsywne.

4. Instynkty u człowieka.

Rozpatrzymy teraz sprawę stosowania pojęcia instynktu do psychologji człowieka i szczególnie też do zagadnień pedagogicznych.

Przedewszystkiem musimy stwierdzić, że pedagodzy i psycholodzy współpracujący z pedagogami, posługują się tem pojęciem często w sposób niejasny, nie określając wyraźnie, co rozumieją przez słowo instynkt, rozszerzając za bardzo zakres tego pojęcia, mieszając je z innemi pojęciami i t. p. Jeżeli termin instynktu ma być pojęciem przydatnem dla teorji pedagogicznej, to trzeba dokładnie wiedzieć, co ono znaczy. Dotąd raczej nadużywano tego terminu w podręcznikach pedagogicznych.

Zgodnie z definicją Mc. Dougalla i naszą analizą tego pojęcia, możemy wyróżnić trzy komponenty instynktu: sprawnościową, popędową i funkcjonalną (celowość instynktów).

Różne błędy i nieporozumienia, na tle stosowania pojęcia instynktu do zagadnień pedagogicznych, wynikają m. in. z jednostronnego rozpatrywania jednego z tych trzech momentów z równoczesnem pominięciem drugich.

Przypatrzmy się najpierw popędowej, wzruszeniowej, dążeniowej właściwości instynktów. Otóż bardzo często mówi się poprostu zamiast popęd, instynkt i naodwrót. Mówiąc o instynktach jako popędach, ma się na myśli fakt zainteresowania, które wywołują u człowieka, czy u zwierząt, przedmioty instynktowych potrzeb, dalej przeżycia wewnętrznego dążenia, pragnienia, chcenia, nienasycenia, związane z widokiem lub szukaniem takich przedmiotów, oraz w końcu zjawisko uporczywej niespokojnej aktywności celem osiągnięcia tych przedmiotów.

W pierwszem znaczeniu, wstawiwszy wyraz instynkt zamiast popęd, mówimy poprostu o zainteresowaniach. Można się posługiwać zwrotem — zainteresowania instynktowe. W ten sposób określamy fakt wrażliwości danego organizmu (czy też danej psychiki) na pewne podnięty, stojące w związku z funkcjami instynktowemi tego organizmu. Jeżeli zainteresowanie nie ma żadnego związku z niemi nie należy mówić o zainteresowaniach instynktowych, a tem mniej o in-

stynktach. Tak np. jest zdaniem naszem błędem mówienie o instynkcie budowania lub majstrowania u dzieci. Tym zainteresowaniom nie odpowiada żadna funkcja biologiczna, ani też instynktowa przyrodzona sprawność organiczna. Jeszcze fałszywsze jest oczywiście powiedzenie: chłopcy mają w pewnym wiegu instynkt zbierania znaczków pocztowych. To jest przenośnia, o czem trzeba wiedzieć, posługując się taką przenośnią. O zainteresowaniach instynktowych mówimy natomiast trafnie, opisując zabawy lalkami u dziewcząt, jako objaw instynktu macierzyńskiego, przejawiającego się w ich wrażliwości na podnietę, jaką jest dla nich lalka lub małe dziecko. Ale lepiej posługiwać się w tym wypadku wyrazem zainteresowania instynktowe, a nie instynkt.

Błędnie posługuje się wyrazem instynkt psychoanaliza. Freud nie rozróżnia wyraźnie popędów i instynktów, i to właśnie stało się, zdaniem naszem, źródłem wielu niejasności jego systemu i nieporozumień, jeżeli chodzi o interpretację jego poglądów. W gruncie rzeczy Freud, nawet mówiąc wyraźnie o instynktach, ma na myśli zawsze tylko popędową komponentę instynktu, niezależnie od jego sprawnościowego współczynnika. Instynkt jest według jego własnych słów „stałą wewnętrzną podnietą", która powoduje specyficzne uczucia przyjemności, jeżeli się na nią zareaguje w sposób właściwy". Mówi on o popędzie seksualnym jako o energji, o dążeniu, pozbawionem u dziecka jeszcze zarówno wszelkich sprawności specyficznych, jak też właściwego naturalnego przedmiotu. Według jego teorji instynkt płciowy jest nieokreślonym popędem, schodzącym dlatego tak często na błędne tory, ponieważ u dziecka już istnieje, a jeszcze nie posiada właściwego objektu, u dorosłych znów, wskutek przeszkód zewnętrznych i wewnętrznych, często naturalnej instynktowej realizacji nie znajduje. Popęd ten jest instynktem o tyle, że jest dążeniem bo spełnienia funkcji istotnie biologicznej, jaką jest rozmnażanie się. Występuje on jednak w teorji Freuda jako komponenta popędowa instynktu, a nie jako sprawność i pożyteczna normalna funkcja. Freud mówi zresztą ciągle o zatamowaniu tego popędu, a nie o jego normalnej realizacji.

W psychoanalizie zresztą pojęcie instynktowego popędu ma

znaczenie specjalne. Jest to jakby jakaś naczelna siła życiowa, oddziałująca na poczynania indywiduum bez jego wiedzy, świadomości i zgody. Nie jest to zatem popęd w znaczeniu przeżycia afektywnego, dostępnego introspekcji, lecz popęd pomyślany jako organiczna, biologiczna energja. Jednak Freud nie wiąże zjawiska popędu z anatomją i fizjologją centralnego systemu nerwowego i nadaje mu raczej charakter jakiejś nieokreślonej, witalnej energji, przez co ów popęd staje się czemś raczej nieokreślonem i mistycznem.

Czy człowiek posiada wogóle instynkty? Wspomnieliśmy już o tem, że zdania psychologów i pedagogów są pod tym względem podzielone. Jedni twierdzą, że człowiek ma więcej wrodzonych instynktów niż jakiekolwiek zwierzę (James), drudzy bronią tezy, że człowiek nie posiada instynktów (Watson). Otóż cała ta sprawa polega, jak spróbujemy wykazać na nieporozumieniu terminologicznem.

Instynkty są, według definicji, wrodzonemi, albo w każdym razie przyrodzonemi popędami i umiejętnościami, (sprawnościami) zjawiającemi się bądź to zaraz po urodzeniu lub też w późniejszych okresach życia bez przygotowania, uczenia się i ćwiczeń odrazu w mniej lub więcej doskonałej formie. Ale co z instynktu jest wrodzone lub przyrodzone: popęd, skłonność, czy też sprawność? Ponieważ nie rozróżnia się zwykle tych dwuch różnych momentów instynktu, wytworzyły się na tem polu poglądy niejasne i sprzeczne.

Zwierzęta dziedziczą nietylko skłonności instynktowe swego gatunku, lecz również sprawności z temi właśnie skłonnościami popędowemi związane. Naogół zwierzę ma popęd i skłonności tylko w tych kierunkach, w jakich posiada też równocześnie odpowiednie narządy, wraz z wrodzoną umiejętnością posługiwania się niemi. Ptaki wodne mają nietylko popęd do wody, ale umieją też po niej pływać; kurczęta nie mają skłonności w tym kierunku, bo się ledwo na wodzie utrzymać potrofią. Wydra ma skłonność zjadania ryb a nie np. myszy, ale też najlepiej pod wodą polować potrafi. U ptaków w okresie budowania gniazd budzi się zainteresowanie dla słomek, piórek, listków i tego wszystkiego, z czego ich gatunek buduje gniazda,

ale też w tym okresie jest w ich organizmie zaktualizowana sprawność budowania gniazd.

Zupełnie inaczej ma się sprawa z instynktami u człowieka. Człowiek przychodzi na świat jako istota skrajnie niedołężna, z minimalnym zasobem wrodzonych instynktowych sprawności i umiejętności. U noworodka można stwierdzić zaledwie jedną instynktową sprawność, t. j. umiejętność ssania piersi matki. Pozatem wszystkie jego ruchy i czynności są nieskoordynowane i niedołężne, z wyjątkiem czysto wegetatywnych i odruchowych funkcyj. O dziedziczeniu instynktów jako sprawności nie może być zatem mowy u człowieka.

Natomiast człowiek dziedziczy niewątpliwie cały szereg skłonności i zainteresowań instynktowych, właściwych jego gatunkowi, a sprawności, potrzebne do osiągnięcia celu tych skłonności i popędów, wyrabia w sobie z czasem, przez uczenie się, ćwiczenia, wprawę i doświadczenie ruchowe.

O instynktach u człowieka można zatem, zdaniem naszem, mówić tylko w znaczeniu popędów i skłonności instynktowych. Powyższe twierdzenie, o ile je uznamy za słuszne, rozwiązuje pytanie postawione na początku niniejszego rozdziału: czy człowiek jest istotą wyposażoną w liczne instynkty, czy też nie posiada ich wcale. Niewątpliwie wszystkie jego sprawności są nauczone i przez doświadczenie zdobyte, a tylko skłonności instynktowe są odziedziczone i przyrodzone jego naturze.

Gdy mówimy o instynktach wrodzonych popełniamy w końcu często jeszcze jedną nieścisłość, mieszając pojęcie instynktu z pojęciem d y s p o z y c j i. Są autorzy, którzy mówią o instynktami w temsamem znaczeniu w którem inni posługują się terminem dyspozycji (np. T h o r u n d i k e mówi o instynktach w tem zastosowaniu w jakiem S t e r n posługuje się wyrazem dyspozycja). Dyspozycja jest potencjalną odziedziczoną skłonnością i względnie umiejętnością. S t e r n odróżnia dyspozycje kierunkowe od dyspozycyj zdolnościowych (Richtungs u. Rüstungsdispositionen). Pierwsze odpowiadają skłonnościom i zainteresowaniom, drugie zdolnościom. Lecz jako dyspozycje jedne i drugie są czemś potencjalnem, jeszcze nie zaktualizowanem. Dyspozycje nazywa S t e r n też hipotetycznem podłożem skłonności i umiejętności (zdolności). W biologji z dyspo-

zycjami w sensie Sterna nie możemy operować. Musimy się starać sprowadzić je albo do wrodzonej organizacji funkcjonalnej organizmu i szczególnie systemu nerwowego, o czem już była mowa, albo do genów, t. j. do pojęcia, którem się posługują biolodzy w zakresie genetyki. W psychologji człowieka natomiast lepiej nie posługiwać się również pojęciem instynktów wrodzonych, lecz raczej mówić o wrodzonych skłonnościach, zainteresowaniach, popędach i dążeniach, warunkujących w pewnej mierze empiryczne wytworzenie się sprawności i umiejętności. Termin dyspozycja jest w psychologji ludzkiej terminem niezbędnym, ale trzeba się nim posługiwać jako wyjaśnieniem czysto hipotetycznem, nieznanem bliżej w swej naturze (struktura nerwowa, chemiczna, hormonalna i geniczna organizmu?).

5. Rodzaje instynktów i ich klasyfikacja.

Z naszej dotychczasowej analizy wynika dostatecznie jasno, że o instynktach nie można mówić u człowieka w temsamem znaczeniu co u zwierząt. Conajwyżej może być mowa o skłonnościach, popędach, dyspozycjach i dążnościach człowieka, które niezawsze są instynktowe. Zanim się zajmiemy dokładniej kwestją, jakie skłonności instynktowe człowiek posiada, przedstawimy wpierw czytelnikowi różne próby stworzenia zupełnego wykazu instynktów człowieka przez różnych autorów i klasyfikacyj tych instynktów.

Zasadniczo możemy odróżnić w tym zakresie teorje przypisujące człowiekowi jeden instynkt (monizm), dwa instynkty (dualizm) lub też większą ilość instynktów, od kilkunastu do kilkudziesięciu (pluralizm). Monizm instynktowy reprezentuje teorja Freuda, psychoanaliza. Freud zasadniczo przyjmuje istnienie tylko jednego instynktu, instynktu seksualnego. Z czasem wprowadził on coprawda obok niego jeszcze instynkt drugi, osobniczy (Ichtrieb), ale jednak Freud prawie wyłącznie swoje rozważania poświęca instynktowi pierwszemu, seksualnemu, i jego działaniem tłomaczy wszystkie te zjawiska psychiczne, któremi się zajmował. Mówi się w tem znaczeniu trafnie o panseksualiźmie nauki Freuda.

Z dualistycznych teoryj instynktów najczęstsze jest rozróżnienie instynktu samozachowawczego i rozrodczego względnie indywidualnego i gatunkowego. Pierwszy ma na celu zarówno w sensie pozytywnym jak i negatywnym utrzymanie jednostki przy życiu, zabezpieczenie jej dobrych warunków rozwoju, ochrony przed niebezpieczeństwami etc. (np. szukanie pożywienie, polowanie, obrona, ucieczka, budowa chroniących kryjówek, robienie zapasów, odlatywanie ptaków na zimę do ciepłych krajów etc.); drugi z tych instynktów służy potrzebom rozmnażania gatunku, obrony młodych przed niebezpieczeństwami, karmienia ich, przygotowania dla nich odpowiednich warunków rozwojowych jak np. gniazda itp. Ten podział instynktów na dwie zasadnicze grupy jest podziałem biologicznym; znajdują w nim wyraz dwie podstawowe funkcje życia jakiemi są zachowanie życia jednostki i konserwacja życia ponad żywot jednostki w potomstwie.

Pluralistyczne podziały instynktów są bardzo liczne. Wymienimy tu dla przykładu tylko kilka z nich. Omówimy najpierw podział Colwina i Bagleya, przyczem odrazu zastanowimy się krytycznie nad wartością tej (i podobnych) listy instynktów człowieka. Podział ten przedstawia się następująco:

(Patrz str. 20—21).

Jak widać z tabeli autorzy rozróżniają następujące rodzaje instynktów: instynkty przystosowania, instynkty indywidualistyczne, instynkty płciowe i rodzicielskie, instynkty społeczne, instynkty religijne oraz instynkty estetyczne. Zajmiemy się kolejną analizą i krytyką tych rodzajów.

a) I n s t y n k t y p r z y s t o s o w a n i a. Naśladownictwo, powtarzanie, zabawa, instynkt badawczy i konstrukcyjny, posiadania nie są, zdaniem naszem, instynktami z powodów następujących. Są to przedewszystkiem formy uczenia się, a nie instynkty. Naśladowanie, bawienie się, powtarzanie nie ma na celu zaspokojenia życiowych, biologicznie ważnych potrzeb. Czynności te rozwijają u dziecka umysł i spostrzegawczość (zabawa), kształcą jego pamięć (powtarzanie), powiększają zasób jego doświadczenia (zabawa i naśladownictwo) a bynajmniej nie polegają na sprawnem, mechanicznem wykonywaniu tych samych czynności wobec identycznych podniet, co jak wie-

Nazwa instynktu	Wyraz fizyczny	Normalne wzruszenie, towarzyszące odpowiedniemu wyrażeniu się instynktu	Wzruszenie wywołane zatamowaniem tego wyrażenia
Instynkty przystosowania			
Naśladownictwo	Odtwarzanie czynności cudzych	Podziw	Udręczenie
Powtarzanie	Powtarzanie własnych ruchów		
Zabawa	Czynność samorzutna	Wesołość	Histeryczna ekstaza
Instynkt badawczy	Szperanie, badanie, rozkładanie na części	Ciekawość	Zdziwienie
Instynkt konstrukcyjny	Składanie, zestawianie	Uciecha z tworzenia	Oburzenie, zmieszanie
Instynkt włóczęgowski	Zmiana miejsca	Rozkosz swobody i nowości	Chciwość, skąpstwo
Inst. posiadania	Kolekcjonowanie, gromadzenie zapasów	Pożądanie	
Instynkty indywidualistyczne			
a) samozachowawczy			
Wojowniczość	Walka	Uraza	Gniew, wściekłość, zapamiętałość
Instynkt ochronny			
1) lękliwość	Krycie się	Nieśmiałość	Trwoga
2) płochliwość	Ucieczka	Strach	Rozpacz
Odraza	Rzucanie precz	Niechęć, trwoga	Wstręt, obrzydzenie
b) samoistość samodzielność (miłość własna)	Puszenie się, przechwałki, rzędzenie	Arogancja, próżność, pycha, zarozumiałość	Wstyd, upokorzenie
c) Instynkty antyspołeczne			
Przekora i zawadiactwo	Katowanie, bicie	Pogarda	
Instynkt łupieżcy	Kradzież, niszczenie	Zawiść	Nienawiść
Skrytość, nieśmiałość	Unikanie ludzi, poszukiwanie samotności	Nieufność	Przestrach

Nazwa instynktu	Wyraz fizyczny	Normalne wzruszenie, towarzyszące odpowiedniemu wyrażeniu się instynktu	Wzruszenie wywołane zatamowaniem tego wyrażenia
Instynkt płciowy i rodzicielski			
Płciowy	Zaloty	Miłość małżeńska	Namiętność, zazdrość
Rodzicielski	Pieczołowite hodowanie potomstwa	Miłość rodzicielska	Zaparcie się siebie, żal
Instynkty społeczne			
Współzawodnictwo	Współubieganie	Emulacja	Zazdrość, zawiść
Instynkt gromadzki	Łączenie się w grupy	Towarzyskość, sympatja	Nostalgja, osamotnienie
Instynkt współdziałania	Współpraca	Rzetelność, lojalność	Skrupuły, wyrzuty sumienia
Instynkt altruistyczny	Pomoc udzielana innym	Życzliwość, uczynność	Litość, współczucie, żal
Instynkty religijne			
Korzenie się	Poddanie się	Cześć, pokora, uwielbienie	Groza
Instynkty estetyczne			
Instynkt rytmu	Taniec, śpiew Kontemplacja	Harmonja Podziw	Zachwyt Uniesienie

my charakteryzuje właśnie działania instynktowe. Wszystkie te czynności służą właśnie małemu dziecku do zdobycia doświadczenia i są zatem czemś instynktowi zupełnie przeciwnem. Jeżeli chodzi o „instynkt" badawczy, to przejawia się w nim u dziecka inteligencja i pytająca, szukająca, dociekająca, refleksyjna postawa umysłowa, a bynajmniej nie instynkt, który nie docieka i nie bada. „Instynkt konstrukcyjny" też nie jest instynktem, bo w zakresie tej zabawowej czynności u dziecka

umysł analizuje i syntetyzuje, składa całość z części, łączy i rozłącza elementy w sposób przeróżny, bynajmniej nie stereotypowo i mechanicznie, jak to czynią zwierzęta przy budowie gniazd i t. p. „Instynkt posiadania i kolekcjonowania" spotykany u dziecka jest też czemś tak zupełnie innem niż np. analogiczny instynkt u chomika robiącego zapasy na zimę. Jeżeli dziecko kolekcjonuje guziki lub znaczki pocztowe, to wie ono, poco to robi i zdaje sobie sprawę z wartości pieniężnej, rozrywkowej i amatorskiej takiej kolekcji .Nie czyni niczego, co jest potrzebne dla jego życia, niema w tem żadnej potrzeby biologicznej.

W rezultacie naśladownictwo, zabawa, powtarzanie, ciekawość są przyrodzonemi formami lub sposobami uczenia się u człowieka. Mówimy o nich obszernie w odnośnym rozdziale.

b) I n s t y n k t y i n d y w i d u a l i s t y c z n e i s p o ł e c z n e. Wśród wymienionych w tej grupie instynktów możemy uznać niektóre objawy odrazy, bojaźni, lękliwości, wojowniczości za instynktowe, np. odraza do niezdrowych, zgniłych pokarmów, strach przed wpadnięciem do wody, przed stratą równowagi, przed pędzącem prosto na nas dużem zwierzęciem lub powozem etc. Jednak we wielu z tych wypadków chodzi raczej o instyktową wrażliwość na te podniety i sytuacje, niż o określone czynności instynktowe. Co do instynktu walki, to u dzieci jest on raczej zabawową przemianą instynktu. Instynktem nie jest samodzielność i miłość własna (odpowiadają one t. zw. instynktowi postawienia się w psychologji indywidualnej); miłość własna egoizm, dążenie do zachowania niezależności i do wywierania wpływu na drugich u człowieka są uczuciowemi skłonnościami, zależnemi od wpływów kultury i środowiska społecznego. Coprawda analogiczne zjawiska spotykamy u zwierząt, gdzie rzeczywiście można poniekąd mówić o instynktach społecznych.

c) I n s t y n k t p ł c i o w y i r o d z i c i e l s k i. Obydwa te instynkty są prawdziwemi instynktami, również u człowieka. Tylko że u niego wpływ momentów socjalnych, obyczajowych i również racjonalnych i indywidualnych jest ogromnie duży i oddziałuje zarówno na sposób przejawiania się instynk-

tu, jak też tłumiąco i tamująco na samą potrzebę przejawiania się i realizacji instynktów.

Tem zagadnieniem właśnie zajmuje się szczególnie psychoanaliza.

Szczególnie instynkt seksualny u człowieka jest prawdziwym instynktem, bo jest nietylko popędem, ale naturalną przyrodzoną sprawnością.

d) Instynkty religijne i estetyczne. Jest rzeczą jasną, że zjawiska psychiczne z tego zakresu nie mają nic do czynienia z instynktami. Jeżeli Colwin i Bagley w swoim podręczniku piszą, że „instynkt religijny jest bardzo złożony i objawia się w różnych formach", to nadużywają pojęcia instynktu. Bo jeżeli twierdzą, „że w normalnej istocie ludzkiej tkwi jakieś głębokie, instynktowe nastawienie względem wszechświata, które można nazwać religijnem, to zapominają o tem, że do tego dążenia i nastawienia jest potrzebna dojrzałość umysłowa, pozwalająca szukać przyczyn poza faktami, abstrakcyj poza konkretami i metafizyki poza fizyką. Źródeł psychicznych religji nie można szukać w jakimś biologiczno-mistycznym popędzie, lecz raczej właśnie w racjonalizacji uczuciowych potrzeb. Przeżycia religijne nie należą do biologji.

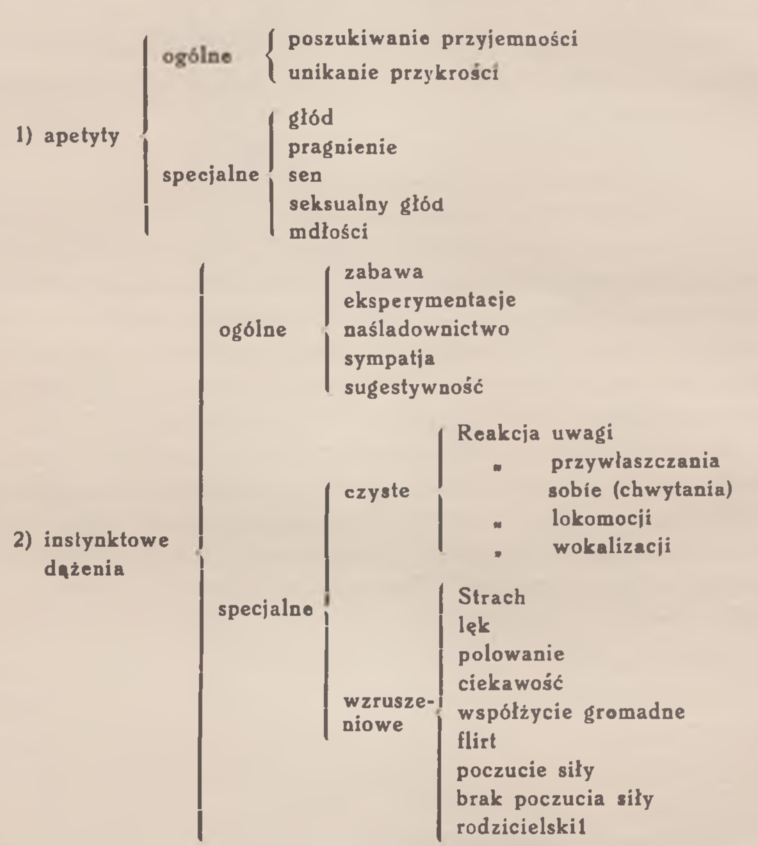
Biorąc pod uwagę tylko biologiczne cele, którym instynkty służą, możemy je podzielić jak to czyni de Saussure jak następuje:

1) Instynkt odżywiania się.
2) „ oddychania.
3) „ macierzyński.
4) „ seksualny.
5) „ wydalania (moczu i stolca).
6) „ motoryczny.
7) „ przystosowania się.
8) „ zahamowania (sen).

Ale ten podział miesza funkcje czysto wegetatywne organizmu z ogólnemi funkcjami postępowania korzystnego wobec zewnętrznych czynników środowiska, t. j. z przystosowaniem się. Pomija on najważniejsze szczegółowe formy właściwego instynktowego postępowania (ucieczka,

atak, ochrona, polowanie, budowanie gniazd, robienie zapasów etc.). Jest zbyt ogólnikowy.

D r e w e r podaje następującą klasyfikację instynktów:



W tej klasyfikacji jest cenne oddzielenie apetytów i wzruszeń instynktowych od sprawności instynktowych — „reakcje czyste". Jednak zdaniem naszem, apetyty z wzruszeniami powinny tworzyć oddzielną grupę i czynności i sprawności instynktowe znów oddzielną grupę, a obie grupy, afektów instynktowych i sprawności instynktowych powinny być do siebie przyporządkowane, jak to w zasadzie uczynił M c. D o u g a l l. Pozatem, zdaniem naszem, grupa obejmująca zabawę, eksperymentację etc. powinna być z wykazu instynktu usunięta, bo zabawa, naśladownictwa etc. są formami uczenia się, czyli

czynnikami zdobywania doświadczenia, czyli właśnie nie instynktami.

Mc. Dougall dzieli instynkty na podstawie charakterystycznych emocyj, które im towarzyszą. Każdej emocji instynktowej przydziela odnośne czynności i sprawności instynktowe.

Instynkt	*Emocja*
Instynkt ucieczki	emocja strachu
„ odrzucania	„ wstrętu, odrazy
„ ciekawości	„ zdziwienia
„ walki	„ gniewu
„ uległości lub górowania nad innemi	„ poczucia siły lub słabości
„ rodzicielski	„ uczuć przywiązania do potomstwa
„ rozrodczy	„ erotyczna
„ socjalny	„ zadowolenia z współżycia z innemi istotami
„ robienia zbiorów	„ zadowolenia z posiadania
„ twórczy (wytwarzania) . . .	„ zadowolenia z czynności.

Podział ten jest może o tyle cenny dla psychologji człowieka, że jest w rzeczywistości nie podziałem instynktów, jako wrodzonych sprawnych reakcyj na pewne określone podniety instynktowe, lecz wykazem pewnych zasadniczych emocjonalnych skłonności natury ludzkiej. Ale z temi emocjonalnemi skłonnościami u człowieka nie są związane określone stereotypowe wrodzone automatyzmy. Czyniąc to, co każe czynić popęd lub emocja człowiek posługuje się zwykle również rozumem i rozwagą, kieruje się motywami, obmyśla sposoby i środki i stosuje, zależnie od sytuacji, określoną taktykę. A o instynktowych czynnościach mówimy przecież tylko w tych wypadkach, w których się organizm przystosowuje automatycznie do danej biologicznie ważnej sytuacji.

Niewątpliwie jednak tak zwane instynkty człowieka, czyli raczej emocjonalne reakcje jego psychiki na biologiczne ważne sytuacje, pochodzą genetycznie od instynktów, tylko że czynności, służące do wykonania tego, co popędy wskazują, są przez człowieka nabyte przez doświadczenie. Są one środkami do celów które wskazuje nietylko instynktowe emocjonalne poczucie, ale także rozum, i rozum oparty na doświadczeniu radzi czło-

wiekowi zwykle nietylko — co czynić, lecz — jak czynić. Możemy u człowieka mówić trafnie o rozpadzie instynktów*). Jeżeli z Mc. Dougallem wyróżnimy w każdym instynkcie trzy jego zasadnicze momenty: przedmiotowy, emocjonalny i sprawnościowy, to łatwo będzie wykazać u człowieka brak momentu trzeciego, sprawnościowego. Poza czynnościami wegetatywnemi i najpierwotniejszemi animalnemi prawie wszystkie czynności człowieka są zdobyte i udoskonalone przez doświadczenie. Właśnie dlatego człowiek może i musi się uczyć, ponieważ nie posiada od urodzenia gotowych automatyzmów. Jego umysł rozwija się może właśnie dlatego tak silnie w czasie ontogenezy (wieku dziecięcego i młodzieńczego), ponieważ wobec braku gotowych, wrodzonych sprawności, doświadczenie jest możliwe.

Chociaż u człowieka brak prawie zupełnie właściwych sprawności instynktowych, to jednak emocjonalny i popędowy składnik instynktów, który się zachował, odgrywa w jego życiu psychicznem niezmiernie ważną rolę. Ilość naturalnych skłonności, zainteresowań, popędów, potrzeb i pragnień jest u człowieka bardzo dużą i w tym sensie można mówić o pluraliźmie „instynktów" człowieka.

Działać instynktownie znaczy naogół wiedzieć i umieć nie ucząc się i nie rozumując. Popędy instynktowe powodują zwierzęta do wykonywania czynów biologicznych w swych skutkach dla nich korzystnych. Zwierzę nie wie, że postępuje celowo, czuje jednak, że musi tak właśnie postąpić, jak mu każe instynktowy popęd. Popędy są pierwotnie przeżyciami instrospekcyjnemi, towarzyszącemi dążeniom i aktywności zmierzającej do osiągnięcia celów. Ale pierwotnie popędy nie tyle kierują działaniem, ile mu towarzyszą, jako wewnętrzne przeżycie dążenia skierowanego. Wtórnie przeżycia emocjonalne i popędowe stają się motywem działania dążącego do celu, a przestają być tylko jego epifenomenem. Im bardziej samo wykonanie czynu staje się niezależne od towarzyszącego mu popędu, tem bardziej popęd czy uczu-

---

*) Stefan Szuman. Zwierzę, dziecko, człowiek. 1928. — Ruch pedagogiczny.

ciowo przeżyta skłonność do danego czynu staje się motywem działania.

Gdy mówimy o instynktach, jako o popędach i skłonnościach wrodzonych, abstrahując od momentu wrodzonej doskonałości instynktowych działań, to stwierdzamy, że pewne wewnętrzne lub zewnętrzne podniety i sytuacje wywołują określoną reakcję uczuciową. Te uczuciowe, popędowe instynktowe przeżycia mogą być związane z gotowemi, przyrodzonemi, celowo i sprawnie działającemi automatyzmami. Wtedy mamy do czynienia z właściwemi instynktami.

Gdy natomiast uczucie czy popęd jest tylko motywem czynu, a nie jego integralnym składnikiem, wtedy powstają czynności tylko częściowo kierowane instynktem. U człowieka takie właśnie czynności przeważają zdecydowanie. U wyższych zwierząt pojawiają się również umotywowane czynności we formie zaczątkowej. Ich postępowanie wykazuje pewną plastyczność.

Przeciwieństwem czynności instynktowych są działania, podyktowane rozumem, lub kierowane wolą. Jedne i drugie są czynnościami umotywowanemi, tylko że akty woli wymagają ponadto opanowania automatyzmów. Ale zarówno czynności rozumem, jak wolą kierowane, pochodzą genetycznie od czynności instynktowych.

STEFAN UBYSZ.

POSZCZEGÓLNE DZIAŁY ĆWICZEŃ CIELESNYCH ZE STANOWISKA ICH WPŁYWU NA KSZTAŁCENIE CHARAKTERU.

(Ciąg dalszy).

Z dotychczasowych rozważań widać, że ćwiczenia cielesne są tego rodzaju potężnym środkiem wychowawczym, który może i powinien być wysoce przydatny dla wychowania moralnego. Rola wychowania fizycznego w procesie urabiania zdrowych i silnych jednostek, w procesie uspołeczniania tych jednostek i kształcenia dzielnych charakterów jest niezmiernie duża. Postarajmy się teraz uwydatnić w jakiej mierze poszczególne działy wychowania fizycznego mogą wpływać na kształtowanie się u wychowanków pożądanych cech charakteru.

1) Gry i zabawy ruchowe.

Najsamprzód ustalmy znaczenie terminów: zabawa, gra. Prof. E. Piasecki „zabawą ruchową" nazywa „czynność, w której ruch sam przez się jest głównem, jeżeli nie wyłącznem źródłem przyjemności dla dzieci, bez dołączenia się emulacji i chęci wygranej. Gdy zaś występuje wybitnie czynnik chęci wygarnej, honorowany na podstawie uprzedniej umowy, czyli prawideł"— to tam będzie już gra [1]).

St. Karpowicz odróżnia zabawy od pracy powszedniej, uważając za zabawę wszystkie czynności, których wspólną cechą jest niczem niekrępowana „swoboda ruchów, przyjemny na-

---

[1]) Zasady wychowania fizycznego, strona 23.

strój, wywołany samodziałalnością, oraz brak uświadomionego celu", wynikającego z potrzeb i obowiązków życiowych. Grą zaś nazywa „zabawę, ujętą w system, posiadającą właściwy cel, układ i środki, do jej przeprowadzenia" [2]).

Uprzytomniając sobie powyższe rozróżnienia, będziemy jednak dla naszych celów zabawy i gry traktować łącznie, z uwagą na to, że zalety wychowawcze obu tych grup ćwiczeń fizycznych nie dadzą się ściśle wyodrębnić.

St. Karpowicz w pracy swojej „Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy" powiada, że znamienną i doniosłą stroną zarówno zabawy jak i gry jest „żywe przejęcie się nią osobnika, który się jej oddaje".

W zabawie jak i grze stan duchowy grających, zwłaszcza dzieci, jest bardzo czynny, główny udział biorą tu uczucia, myśli i wola. Dziecko w grze czy zabawie naprawdę przeżywa odtwarzane czynności i „nastraja, mówi Karpowicz, usposobienie swe tak, jak gdyby odgrywana przezeń rola stanowiła całkiem poważny akt życia". Stąd to pochodzi, że w grach i zabawach dziecko nieznacznie nabiera dodatnich lub ujemnych skłonności, a więc stąd ich wychowawcze znaczenie dla kształcenia tych skłonności dla urabiania dodatnich cech charakteru. W grach i zabawach, mówi Karpowicz, „występują z całą prawdą i szczerością cechy zarówno osobnicze jak i społeczne, a co więcej, budzą się do życia i rozwijają lub ulegają stłumieniu i zagładzie, skoro w stosunkach towarzyskich okaże się ich lichota i szkodliwość".

Powodzenie naszych zabiegów wychowawczych, osiągane przy pomocy gier i zabaw, w znacznej mierze przypisać należy ich walorom h e d o n i c z n y m. Omawiana postać ćwiczeń cielesnych dostarcza i sprawia dziatwie i młodzieży najwięcej przyjemności i nawet radości. Dzieje się to dzięki zadowoleniu na tej drodze instynktów, co prowadzi do niezmiernie korzystnego samopoczucia, wesołego nastroju i pogody duchowej. Stan taki wraz z poczuciem zdrowia i sił własnych odbija się dodatnio na duszy młodocianej i potęguje szlachetne popędy.

Już przez to samo, że zabawy i gry ruchowe, wprawiając w ruch cały układ nerwowy i mięśniowy organizmu, zwiększają

[2]) Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy, strona 3 i 4.

skalę i siłę życia w kierunku fizjologicznym i psychologicznym i podnoszą jego tętno w dużej rozciągłości, oraz, dostarczając bawiącym się i grającym wiele przyjemności, niosąc w duszę świeżość, wesoły nastrój i radość, już to samo, sądzimy, stanowi o ich wysokiej wartości wychowawczo-moralnej. Wiadomo bowiem już dziś dokładnie, że wesołość, radość i pogodne nastroje duszy ludzkiej nietylko wpływają korzystnie na funkcje najważniejszych narządów ciała, pobudzając oddech, krążenie, przemianę materji i t. p., nietylko cudownie wprost działają na zdrowie i rozwój fizyczny wychowanka, ale wywierają także niesłychanie dodatni wpływ na jego duszę i moralność. Jean Paul mówi, że, wesołość to niebo, pod którem wszystko się udaje. Bez chęci żadna praca nie jest możliwa a chęć powstaje w nas tylko wtedy, gdy mamy dostateczny zasób przyjemnych wyobrażeń". Tylko to może być zrobione dobrze, co się robi wesoło. „Po cnocie wesołość jest naszą najniezbędniejszą w życiu potrzebą" — mówi Strickland.

W pięknej książce Watermana „Jakim chłopiec być powinien" — czytamy: „Silny organizm i jasny, pogodny nastrój są możliwe jedynie wtedy, gdy umysł daje przystęp pogodnym myślom, szlachetnym intencjom i promiennym nadziejom" [1]).

„Radość jest boskiem lekarstwem — czytamy w innem miejscu u Watermana — każdy powinien się w niej kąpać. Dręczący niepokój, gryzącą troskę, ponury smutek, całą rdzę życia należy zmywać balsamem wesołości" [2]).

„Ze wszystkich cnót wesołość jest najużyteczniejsza. Gdy każda inna czekać musi na nagrodę, wesołość sama siebie wynagradza. Jest to środek upiększający, wdziękiem i czarem przyodziewa prostotę i naturalność. Podtrzymuje zdrowie a w umyśle utrzymuje świeżość i jasność. Dla serca jest słoneczną pogodą w przeciwieństwie do mgieł, chmur i melancholji" [3]).

Właśnie w grach i zabawach znajduje młodzież wiele dla siebie uroku i tej pożądanej radości, to też chętnie do nich się

---

[1]) N. Waterman — Jakim chłopiec być powinien. — Warszawa, Kraków, 1913.

[2]) N. Waterman — Jakim chłopiec być powinien — str. 66.

[3]) N. Waterman — Jakim chłopiec być powinien — str. 71 i 72.

garnie, poddając się łatwo działaniu licznych niezmiernie wartościowych czynników wychowawczych, w grach występujących. Na pierwszem miejscu należy postawić tu wyrabianie i ćwiczenie silnej woli, co z punktu widzenia wychowania moralnego jest rzeczą niesłychanie doniosłą. Ćwiczenia cielesne przyczyniają się do tego, że ustrój nasz staje się podatniejszy na rozkazy woli, wola ma posłuszniejsze narzędzie w swej gospodarce i rozkazy jej są łatwiej wykonywane. Zabawy, gry, ćwiczenia cielesne dostarczają nieprzebrane mnóstwo okazji do odnoszenie małych zwycięstw nad sobą, a właśnie, jak mówi Payot, cała tajemnica kształcenia tkwi w ciągłym odnoszeniu małych zwycięstw nad sobą. T. Jaroszyński mówi, że właśnie w sali gimnastycznej, na boisku nastręcza się największa sposobność do samodzielnego przezwyciężania się. „Tu niema kary, przymusu, niema ciągłego nienawistnego: „bądź grzeczny", tu się przykrości i ból znosi z ochotą, chętnie poddaje sile rozkazu, a jednocześnie ciągle walczy ze sobą, przezwycięża swój strach, lenistwo i często jest się małym bohaterem" [1]).

St. Karpowicz twierdzi, że zabawy i gry ruchowe nastręczają niepotrzebnie mnóstwo powodów do urozmaicania koordynacji wrażeń i ruchów i w wysokim, a nigdzie nie spotykanym stopniu, są środkiem uzależniania ruchów od woli: „Pedagogika nie zna lepszego środka, któryby w sposób samorzutny i tak ponętny budził czujność uwagi dla wydania sądu o postanowieniach woli i to w sprawach nietylko mechanicznego działania, lecz także charakteru, usposobień i danej sytuacji własnej osoby i towarzyszy". „Osoba, biorąca udział w grze, musi dla dopięcia swych celów przejść cały szereg kombinacyj umysłowych, moralnych i fizjologicznych, czyli poprostu zapanować duchem nad sytuacją, podporządkować ma popędy swe i nałogi, ująć w ster bezładne i niesforne ruchy".

Wiemy, jak w przebiegu gry szybko, niemal błyskawicznie, zachodzą częste jej zmiany, jak różnorodne powstają sytuacje,

---

[1]) Dr. T. Jaroszyński — Czy kształcenie fizyczne może wpływać na charakter dzieci.

wymagające różnorodnych czynów. Czyny te muszą być dokonane nisłychanie szybko, nie można pomyślnych momentów przeoczyć, trzeba je chwytać błyskawicznie, trzeba w lot ocenić położenie, szybko się orjentować i zmusić do błyskawicznej decyzji i do natychmiastowego czynu. Wahanie się, niezdecydowanie w działaniu musi tu ustąpić miejsca śmiałej, opanowanej decyzji, pewności i stanowczości czynu we właściwym czasie. To wszystko wymaga opanowania się i siły woli.

Zdolność tę, zdolność hamowania popędów, podporządkowania ich pod wyższe motywy, tę silną wolę zdobywają młodociane osobniki samorzutnie wśród swobody i wolności na placu gier i zabaw, gdzie niema komendy i przymusu, niema narzuconych nakazów, lecz są tylko prawa i reguły, postawione przez samych uczestników. Tu też na placu gier przez swobodne organizowanie działalności ruchowej wyrabia się samodzielność, a w związku z tem zaradczość i zaufanie we własne siły. W grach piętrzą się liczne przeszkody i trudności, stopniowe ich pokonywanie świadczy, że siłom swoim wierzyć można, że można obawiać się rzeczy coraz trudniejszych, można dokonać tego, co się zamierzało. To znów, że uczestnicy gier wystawieni bywają na różne rzeczywiste, czy urojone niebezpieczeństwa, rozwija u nich odwagę i śmiałość. Z. Wyrobek w artykule „Wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych" pisze o tem tak:

„Przy grze dość sposobności do potrąceń, upadków nieraz bolesnych i t. p. Z mazgaja lub przesadnie wrażliwego, wprost cierpiącego na myśl o bólu, pomału powstaje chłopak śmiały i odważny. Będzie go z początku cechować wytrzymałość na ból i pogarda bólu, a potem stanie się odważnym we właściwem słowa tego znaczeniu, gdzie wola jego zwycięży w danym wypadku nad obawą bólu". Według T. Jaroszyńskiego męstwo fizyczne u młodego osobnika jest zarodkiem wewnętrznym pewności siebie i późniejszego męstwa moralnego. Przytaczam również ciekawe powiedzenie w tej sprawie Grossa, który mówi: „Zbawiennem jest dla charakteru chłopca częste przekonywanie się jego podczas ćwiczeń fizycznych, że napróżno się wahał, że tu chodziło tylko o odważenie się. Później

---

[1]) Wychowanie fizyczne, zesz. 7—9, 1930 r., str. 285.

w życiu częściej będzie miał to przeświadczenie, że mu sił do przedsięwzięcia starczy. Może to będzie złudzenie, lecz oby tych złudzeń było jaknajwięcej".

Nieoceniona wprost jest rola gier i zabaw, przedewszystkiem drużynowych, w dziedzinie dostarczania szlachetnych uczuć społecznych w dziedzinie rozwoju instynktów i zasad życia zbiorowego. Drogą gier i zabaw, wkracza dziecko w dziedzinę stosunków towarzyskich, wchodzi w stosunki z grupą społeczną, staje się członkiem społecznej gromady, poddając pod kontrolę ogółu siły swoje, zdolność i charakter.

W oddziaływaniach społeczno-moralnych gier i zabaw zbiorowych podkreślić należy wytwarzanie i pielęgnowanie u dzieci i młodzieży następujących zalet:

I. Solidarność.

W gromadce, grupie czy drużynie pierwszym warunkiem powodzenia jest wytworzenie dużej solidarności. Muszą tu ulec stłumieniu lub całkiem zostać wykorzenione samolubne skłonności. Ciasne osobiste zachcianki, własne interesy i korzyści, muszą ustąpić potrzebom i interesom ogółu. Poszczególni członkowie drużyny czy innej gromadki muszą się tu nauczyć podporządkować własne przyjemności dobru ogółu, do którego należą. Wzgląd na to dobro, wzgląd np. na wygraną drużynę, łamie nawet niechęć osobistą i niezgodę między towarzyszami, którzy mimo wzajemnych animozji i gniewów pomogą sobie w grze, jeden drugiemu dostarczy nawet sposobności do odznaczenia się, jeżeli tego wymaga ogólne dobro gry. Ileż to razy w ciągu każdego przebiegu gry wyrzec się trzeba własnej przyjemności uderzenia, schwytania, czy kopnięcia piłki, zrezygnować trzeba z własnego popisania się, z osobistej w danym momencie akcji na rzecąz techniki i taktyki gry, na rzecz zwycięstwa. Solidarna opinja zespołu, wytwarzająca się w grach drogą naturalną bez przymusu, działa tu sugestywnie na poszczególnych graczy i utrzymuje ich w przeświadczeniu, że inaczej być nie może.

II. Karność.

W grach i zabawach osiągamy karność bez przymusu zewnętrznego, karność nie t. zw. wojskową, ale obywatelską, ro-

zumowaną, drogą dobrowolnego a nawet chętnego posłuchu dla przywódców gromadki czy drużyny, drogą samorzutnego poddania się regułom, prawidłom czy przepisom gry. Gra jest przyjemna, ale przebiega składnie, nie chaotycznie, dziatwa w grze nie znosi „bałaganu" i chętnie poddaje się sprężystemu kierownictwu.

Z. Wyrobek widzi w tem „początek posłuchu wobec ustaw, przyuczanie do karnej współpracy, zaczyn karności obywatelskiej, bo z jednej strony, mówi, posłuch jest dobrowolny, płynący z poczucia jego potrzeby, z drugiej — rozkaz, płynący nie z widzimisię rozkazującego, lecz będący wypływem zrozumienia, że taki rozkaz będzie z korzyścią dla dobra gromadki" [1]).

Prof. Piasecki w książce swojej „Zarys teorji wychowania fizycznego" (str. 321), mówiąc o wyrabianiu poczucia karności przez gry drużynowe, rozróżnia posłuch dla „przywódców drużyny", dla „prawideł gry i dla „sędziów". Przywódcą jest najczęściej rówieśnik, wybrany w dodatku przez samą drużynę, posłuch wobec niego traci przeto odrazu charakter rzeczy narzuconej z zewnątrz. Jest tu, mówi prof. Piasecki, „jakby przedsmak subordynacji, jakiej później będzie wymagać prezes zrzeszenia, przywódca polityczny i t. p.".

W posłuchu dla prawideł gry, którym wszyscy w grze poddają się bez szemrania, jako jednakowej nad sobą nieosobowej władzy, pozwalający godzić swobodę z poszanowaniem praw i obowiązku mamy znów wdrażanie do poszanowania w późniejszem życiu obywatelskiem ustaw, przepisów, rozporządzeń, regulaminów, statutów i t. p. Karność, dobrowolnie przyjęta w grach i zabawach, nie taka obca i niezrozumiała jak ta zgóry narzucona przez nauczycieli i przepisy szkolne, rozwijać się będzie u wychowanków nawet z natury krnąbrnych i niesfornych, bowiem bardzo szybko uświadomią oni sobie, że tylko dzięki karności gra może przynieść zadowolenie i stać się przyjemnością. Prof. Piasecki mówi, że „nawet wychowanek o temperamencie bujnym, oraz w latach dziecięcych lub wczesnej młodości, kiedy umysł jego jeszcze nie dojrzał do

---

[1]) Wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych. — Wychowanie fizyczne, zesz. 7—9, rok 1930, str. 285.

uznania potrzeby karności, zorjentuje się łatwo, iż autonomicznej dyscyplinie, panującej w grach, trzeba się poddać ze względu na rozkosz, jaką mu te rozrywki przynoszą. Będzie to w wielu przypadkach pierwsze dobrowolne poddanie się karności społecznej" [2]).

III. W zabawach i grach rozwija się także poczucie sprawiedliwości.

Niesłuszne postępowanie oburza dzieci do najwyższego stopnia, to też karcą one wszelkie w tym względzie wykroczenia, potępiają nieuczciwie grających kolegów i usuwają winowajców ze swego grona; gotowe są jednak szybko im przebaczyć i przyjąć ich z powrotem w razie okazania skruchy. Poczucie sprawiedliwości i uczciwości w grze może dojść do wysokiego poziomu. Obserwowałem niejednokrotnie w swojej praktyce nauczycielskiej drużyny grające bez sędziego. Dzieci same przestrzegały przepisów gry. Widziałem często jak np. w „dwuch ogniach" chłopiec, uderzony piłką niewidocznie, sam wychodził z placu na tyły przeciwników, jak inny, przekroczywszy niepostrzeżenie linję, sam stosował do siebie rygory prawideł gry, lub, jak za bieganie z piłką, czy wzięcie jej z placu obcego oddawał piłkę przeciwnikowi, choć ten nie zauważył owych przekroczeń. W siatkówce znów często zdarzało mi się widzieć dziewczynki, domagające się przejścia piłki do przeciwnej drużyny z powodu dotknięcia przez nie siatki lub stąpnięcia na linję środkową. Zdarzały się i takie wypadki, że ktoś z grających, mniemając, że nikt nie zauważył przekroczenia przez niego przepisu, nie przyznawał się do tego. Przerywano grę wówczas, powstawały hałasy, kłótnie aż „opinja publiczna" drużyny zmusiła winowajcę do uczciwego postępowania.

W żadnej innej dziedzinie życia szkolnego nie spotkałem tak bezwzględnego domagania się i przestrzegania przez dzieci zasad sprawiedliwości i uczciwości, jak w zabawach i grach drużynowych.

[2]) Zarys teorji wychowania fizycznego, str. 322.

IV. W grach i zabawach znajdują się również odpowiednie warunki dla rozwoju współczucia.

„Każde powodzenie, mówi Karpowicz, wywołuje tu radość i pochwały przyjaciół i odwrotnie, porażka zasmuca i budzi chęć pomocy". Dzięki zrozumieniu wspólności interesów, każdy gracz cieszy się lub smuci za wszystkich, a wszyscy za jednego. Egoizm, chęć dogodzenia własnej ambicji, jak wspomniano, pleni gra na korzyść uczuć przyjaźni i koleżeńskości, a nieraz nawet poświęcenia siebie dla ogółu.

V. Obowiązkowość.

Dobro gry, jej powodzenie, zwycięstwo drużyny, pomyślność wyników ostatecznych wymagają bezwzględnie, aby każdy gracz, każdy członek drużyny rzetelnie i wytrwale spełniał swoje obowiązki, każde zaniedbanie bowiem, każde opuszczenie swego stanowiska, czy nie wypełnienie drobnego choćby zadania mści się natychmiast i prowadzić może do przegranej. Uświadomienie sobie tego, poczucie konieczności spełnienia swoich obowiązków w dodatku nie dla dobra własnego, nie z myślą o sobie, lecz dla dobra i korzyści zorganizowanej zbiorowości z myślą o wspólnem zwycięstwie, do którego każdy, wypełniając włożony nań obowiązek, przyczynia się w pewnej mierze, jest ogromnie ważnym walorem wychowawczym gier i zabaw towarzyskich i drużynowych. W ten sposób, przez własne doświadczenie, zdobywana a nie w ciągłych, nudnych morałach narzucana obowiązkowość stanie się z czasem trwałą cechą charakteru wychowanka.

W grach i zabawach pozatem nabiera młodzież zamiłowania do porządku i ładu, który przejawia się w ruchach, w następujących po sobie czynnościach, jest wymagany w przystosowaniach do zabaw i gier, potrzebny do ich prawnego przebiegu i t. p. Wszystko, co ten porządek zakłóca, co harmonję w układzie i przebiegu zabawy rozstraja, jest dla dzietwy niemiłe i przykre i wywołuje niezadowolenie. Łatwo tedy młodzież odczuwa potrzebę ładu ogólnego i staje się surowym jego sędzią.

Wśród szlachetnych uczuć społecznych, jakie budzą i krzewią zabawy zbiorowe i gry należy wymienić także przenikanie zasad demokratycznych, jakie panują na placu zabaw i gier. Tu wszyscy podlegają tym samym prawidłom, wszystkich obowiązuje jedno poczucie sprawiedliwości, koleżeństwa i przyzwoitości, wszyscy uznają nad sobą jedną nieosobową władzę, wszyscy mają przed sobą jednakie cele. „Tu niema biednych i bogatych, niema różnic kastowych, lecz wszyscy są równi i dlatego też często tworzy się tu wspólna społeczna dusza, która powstaje przy zwykłym pochodzie, lub śpiewie ogólnym" [1]).

W szeregu zalet zabaw towarzyskich i gier zbiorowych podnieść wypada również wyrabianie takich przymiotów, jak grzeczność, uprzejmość, kształcenie pierwiastków estetycznych, zachowywanie tradycji i twórczości narodowej i t. p.

Słowem, mamy tu do czynienia niejako z minjaturą życia społecznego, jego ustrojami przejawami działalności społecznej, czego gry i zabawy są znakomitą szkołą.

Aby jednak w grach i zabawach dziatwa zdobywała pożądane ze względów społeczno-moralnych cechy charakteru, muszą one podlegać rozumnemu kierownictwu i musi je otaczać odpowiednia zdrowa atmosfera.

Prof. P i a s e c k i w ostatniej swej książce podnosi konieczność rozumnego i energicznego kierownictwa gier ze strony wychowawców, uważając, że brak kierownictwa (gry uprawiane na „dziko") lub kierownictwo nieumiejętne czy niedbałe może spowodować rezultaty nawet bardzo ujemne. Przeważnie bowiem w takich wypadkach panują niepodzielnie nad zespołami natury dyktatorskie, które brutalizują rówieśników i prowadzą rzecz całą tak, by dogodzić swoim osobistym zachciankom, wymuszając posłuch pięścią i dostosowując zasady sprawiedliwości do swoich potrzeb. Oczywiście nie obchodzi się tu bez buntów, kłótni, bójek i t. p.

Prof. P i a s e c k i zwraca również uwagę na niezdrową atmosferę pod tym względem niedołężnie prowadzonych kółek sportowych szkolnych, które przez nierozumny patrjo-

---

[1]) Czy kształcenie fizyczne może wpływać na charakter dzieci. — Ruch, 1907, str. 133.

tyzm lokalny dopuszczają wszystko, byleby osiągnąć zwycię-stwo.

Nie jest naszem zadaniem obrazowanie szkodliwości niewłaściwego uprawiania gier i zabaw, w naszych rozważaniach bowiem, zakładamy, że posługiwanie się tym potężnym środkiem wychowawczym jest racjonalne i umiejętne, oraz połączo ne z całym szeregiem innych wartościowych środków pedagogicznych, ograniczamy się przeto tylko do stwierdzenia, że niekiedy olbrzymie wartości moralno-wychowawcze gier ruchowych mogą być zmarnowane i wypaczone, co wszakże w niczem nie pomniejsza ich roli, jaką spełniają w zakresie nietylko rozwoju fizycznego, ale również i w dziedzinie wychowania moralnego młodzieży.

Zachodzi jednak pytanie, czy drogą gier i zabaw zdobyte właściwości duchowe będą później miały w życiu zastosowanie Zagadnieniem tem zajmuje się prof. Piasecki i zastanawia się [1]) nad tem, czy np. karność zwana obywatelską istotnie stanie się podstawą dobrowolnego poddania się racjonalnej hierarchji w życiu społecznem, czy „posłuch wobec prawidłowej gry, lub wobec młodocianego przywódcy, da później poszanowanie ustaw i przepisów", czy „dobry przywódca drużyny będzie następnie niemniej pożyteczny jako inicjator i kierownik dzieł donośleјszych"?

Prof. Piasecki sądzi, że możemy takie rezultaty osiągnąć ale tylko w tym wypadku, jeżeli gry i zabawy włączymy w całość dobrze obmyślanego zespołu czynników moralno-wychowawczych, jak to miało miejsce w angielskich szkołach internatowych gdzie za przykładem Tomasza Arnolda (XIX wiek) zużytkowano dla wychowania moralnego gry ruchowe, najlepszy wpływ mające na urabianie charakterów wychowanków. Gry te jednak nie stanowiły środka jedynego i głównego, lecz były środkiem pomocniczym, stanowiącym organiczny człon całego zespołu środków, były tylko jednym z ważnych czynników w bogatym arsenale środków wpływania na charaktery chłopców, w całym systemie religijno-moralne-

[1]) Zarys teorji wychowania fizycznego — Część I, str. 23 i 24, Część II, str. 323 i 324.

go wychowania młodzieży, wyrabiającego wskazany przez Arnolda typ „Chrześcijańskiego gentlemana".

Godząc się ze stanowiskiem prof Piaseckiego, że nie można bez zastrzeżeń grom ruchowym samym przez się przypisywać jakiejś potężnej wartości moralno-wychowawczej, sądzimy jednak, że mogą one w znacznym stopniu przyczynić się, dostarczając przeżyć osobistych i doświadczeń, do wytworzenia poczucia moralnego, do wytworzenia pewnych ideałów, kierujących postępowaniem wychowanka.

Piotr Bovet[1]) mówi, że „w zabawie, opartej na przepisach, każdy poddaje się ścisłym nakazom, będącym bądź rozkazami, bądź zakazami, sformułowanemi jako imperatywy kategoryczne i powszechne". Ze stanowiska psychologji moralnej jest to bardzo doniosłe. „Kto raz otrzymał nakaz i przyjął go, ten zawdzięczać mu będzie różne uczucia moralne (skrupuły, wyrzuty sumienia lub jego uspokojenie i t. p.), które towarzyszyć będą czynom, wywołanym przez myśl o nakazie". Bovet zaznacza, że między nakazami moralnemi i nakazami gier, ujętych w przepisy, a zwłaszcza w sposobie odczuwania tych nakazów przez jednostkę zachodzą podobieństwa. Następnie Bovet przytacza w tej sprawie ciekawe zeznania różnych znanych ludzi. Np. w głośnej ankiecie „o dzisiejszej młodzieży męskiej" Georges Rozet pisze: „Z zabaw swoich wynieśli, zdaje mi się, to mocne przekonanie, że w wielkiej rozgrywce życia konieczne są ścisłe zasady". Że gry i zabawy nawet i same przez się sprzyjają bezwiednie, podświadomie wyrabianiu uczuć i pojęć moralnych, a pedagogom dostarczają ogromne mnóstwo sposobności wyraźnego i świadomego kształcenia sumienia wychowanków — wykazuje bardzo przejrzyście i trafnie dr. L. Jeleńska w artykule „Gry i zabawy w wychowaniu moralnem" [2]). Autorka twierdzi, że jak w nauczaniu dziecko naprawdę zrozumie i przyswoi tylko te wiadomości, które samo zdobyło, przez własne doświadczenie poznało, tak i w wychowaniu z doświadczeń osobistych, z własnych przeżyć winno dochodzić do pojęć i zasad. Dobrze pojęta zasada poglądowości musi obowiązywać zarówno w nauczaniu jak

---

[1]) Instynkt walki, — str. 229.

[2]) Szkoła powszechna, rok 1922, str. 240 — 248.

i wychowaniu. Nie słowa, pogadanki o rzetelności, solidarności, o poświęceniu i t. p. ale przeżycia silne tego wszystkiego — to droga właściwa wychowania moralnego. Dziecko czego nie przeżyło, tego odczuć nie potrafi i naprawdę nie rozumie. „Żeby zatem dziecko mieć mogło, jasne i żywotne pojęcia moralne, trzeba mu dać możność odpowiednich przeżyć moralnych".

Wytworzenie pojęć moralnych, wyrobienie poczucia moralnego, wykształcenie sumienia — oto zadanie wychowania moralnego. Jedynie drogą przeżyć osobistych i doświadczeń można to osiągnąć. „Zanim dziecko usłyszy słowa: obowiązek, opanowanie siebie, karność, — powinno doświadczyć obowiązku, karności, opanowania siebie".

A właśnie w pierwszym rzędzie tych przeżyć i doświadczeń dostarczą dzieciom gry i zabawy, i tu leży przedewszystkiem ich wielkie znaczenie moralne.

„Dzieci, nie potrzebują wcale słyszeć o obowiązku, podziale pracy, karności, rzetelności wobec przeciwnika i t. d., mogą nie umieć powiedzieć, czem jest karność, panowanie nad sobą, poszanowanie prawa i t. d. — ale one to w grze przeżywają; bezwiednie, podświadomie wytwarza się w nich odpowiednie poczucie moralne, a zarazem nieznacznie, na tle tych przeżyć, układają się pojęcia, zabarwione barwą przeżytych doświadczeń".

Jeżeli przytem rozumny wychowawca podchwyci w lot każdą sprzyjającą dla wychowania moralnego okoliczność, każdy odpowiedni moment pedagogiczny, jeżeli wniknie w każdy zatarg, kłótnię, skargę, w każdą sprawę i wątpliwość, zawsze żywo obchodzącą dzieci, jeżeli szczerze tem się zainteresuje i potrafi odpowiednio wykorzystać te tak często nadarzające się w grach i zabawach sposobności do podania doniosłych pojęć moralnych, jeżeli potrafi to zrobić, unikając nużących przeczeń, morałów, wypowiadania ogólnych zasad i t. p. — to z pewnością znajdzie w grach i zabawach ruchowych potężny środek dla kształcenia charakteru. Najłatwiej też i najkorzystniej dla zrozumienia przez dzieci podawanych im pojęć moralnych w pogadankach, na lekcjach historji, polskiego, czy innych przedmiotów — będzie odwołać się do tych konkretnych wypadków, do tych przeżyć dziecka i doświadczeń, które w grach i za-

bawach zostały zdobyte. Tak ożywione ogólne zasady i prawa dzieci przyjmą napewno z odczuciem doznając przytem silnego wrażenia.

Spróbujmy poprzeć to przykładami własnej praktyki pedagogicznej. W związku z czytanką na lekcji języka polskiego w klasie IV-ej szkoły powszechnej, wypadło mówić o tem, że nie należy nadużywać siły i przewagi w stosunku do słabszych, że słabsi fizycznie powinni mieć równe prawa i t. p. Powołałem się tu na przeżycia dzieci w grze często uprawianej, mianowicie w grze „Dwa ognie". Klasa dzieliła się na dwie stałe drużyny, które walczyły z sobą w tej grze bardzo często. W każdej drużynie wybijali się na czoło chłopcy silniejsi, energiczni, bardziej śmiali i piłka przeważnie znajdowała się w ich posiadaniu, oni tylko rzucali piłkę, chwytali ją, pozwalając słabszym, nieśmiałym, potulnym towarzyszom podziwiać jedynie swoje czyny imponujące. Nieraz wynikały z tego powodu pretensje i zatargi, wreszcie zwrócono się do mnie ze skargą na siłaczy, że „oni to nikomu piłki nie dadzą". Wprowadziliśmy wtedy wspólnie prawidło, przepis, korzystny dla słabszych, że kto piłkę zatrzyma, musi sam rzucać i że tylko trzy razy wolno bezpośrednio rzucać piłkę jednemu. Przepis został przyjęty, po pewnym czasie słabsi nabrali wprawy w rzucaniu piłką, ośmielili się i gra się ożywiła. Przepis nowy dla wszystkich był zrozumiały i wszyscy odczuwali, że tak jest sprawiedliwie. Teraz odwołałem się do tego faktu i ogólne moje objaśnienia klasa odrazu zrozumiała, ogólna zasada moralna nie była tu dla dzieci czemś obcem i abstrakcyjnem.

Innym razem mówiliśmy o potrzebie zrezygnowania nieraz z własnych przyjemności, z osobistych korzyści, z interesów prywatnych na rzecz ogółu, dla dobra jakiejś sprawy, czy idei. Znów oparłem swoje wywody na przeżyciach dzieci z tej samej gry. Mianowicie na początku, kiedy dzieci zaczynały grać w „dwa ognie" zawsze każde chciało mieć piłkę, chciało wciąż samo rzucać, to też wydzierano sobie wzajemnie piłkę do tego stopnia, że dziecko, posiadające ją, musiało uciekać, przewracało się nieraz na ziemię, gromada rzucała się wtedy na nie, tarzano się, popychano i t. p. gra była niemożliwa. Zwróciłem na to uwagę, tłumacząc dzieciom: „No widzicie, każde z was

tylko o sobie myśli, każde chce tylko samo grać i przez to nie możecie grać zupełnie, gra staje się niemożliwa, przyjemności żadnej. Nie wolno wydzierać piłki, trzeba trochę powstrzymać swoje zapędy, niech każde czeka na swoją kolej i nie psuje gry".

Dzieci dość szybko zrozumiały, że dobro wymaga opanowania swoich zachcianek, że na rzecz ogółu trzeba wyrzec się przyjemności własnej. Doświadczyły same, że to jest konieczne, że tak musi być. Teraz, mówiąc o tej zasadzie moralnej wogóle, poparłem ją konkretnem wydarzeniem z życia klasy wziętem, zaczerpniętem z ich przeżyć moralnych podobnego rodzaju. Niesłychanie to ułatwiło mi zadanie, dzieci już miały w swoich duszach podstawy tego pojęcia moralnego. Czułem, że dzieci interesują się omawianem zagadnieniem i nie traktują tego, co mówię, jako nudny, niezrozumiały, nie obowiązujący, daleki od ich życia, morał.

Możnaby podobnych przykładów przytaczać wiele. Świadczyłyby one, że w dziedzinie wychowania moralnego, taki środek wychowawczy, jak gry i zabawy, może być w różny sposób wykorzystany. Przecież przyswajanie sobie zasad moralnych, poczucia moralnego, kształcenie sumienia i charakteru wogóle zależy też od rozwoju umysłowego wychowanków, a właśnie w grach i zabawach zdobywają dzieci liczne wiadomości, i wielu rzeczy się uczą i kształcą umysł. K a n t wyraził się, że „najlepszemi zabawami są te, które prócz rozwijania zręczności, służą do ćwiczenia umysłów" [1]. Znany psycholog i badach natury dziecięcej, P r e y e r, mówi, że nieprzejrzana jest ilość wiadomości powszednich, które większość ludzi zdobyła jedynie w zabawie [1]. U nas J ę d r z e j Ś n i a d e c k i w dziełku swem „O fizycznem wychowaniu dzieci" pisze między innemi tak: „Bardzo wielu rzeczy można dziecko nauczyć — nieucząc. Trzeba tylko być z dzieckiem, gdy igra i swawoli, trzeba tylko wejść w jego świat zabaw i wówczas niejedna wielka rzecz i czyn powstanie bez nauki, bez książek i bez musu".

Dziś już widoczna jest, powszechnie znana i należycie oceniona pedagogiczna doniosłość zabaw i gier dziecięcych, za-

---

[1]) J. Fanciulli — Czar dziecięctwa — str. 147.

równo teorja jak i praktyka domagają się zgodnie jak najwięcej dla nich miejsca w wychowaniu.

„Na zabawy dziecięce, czytamy u Froebla, nie należy patrzeć jako na swawolę, ale jako na sprawy niezmiernej doniosłości, i głębokiego znaczenia... są one, by tak rzec, zarodkiem całego przyszłego życia; albowiem w nich człowiek rozwija się i jakby przegląda aż do najdrobniejszych skłonności i w najtajniejszej głębi duszy". A dalej znów... „zabawa jest dla chłopca odbiciem walk, jakie go czekają w późniejszym życiu, i, aby się uzbroić przeciwko nim, chłopiec w samej zabawie stawia czoło przeszkodom, trudnościom i niebezpieczeństwom" [2]).

2. Sport.

Przystępując do omawiania znaczenia wychowawczego sportów i wpływu ich na rozwój duchowy, musimy przedewszystkiem uświadomić sobie, w jakiem rozumieniu uważać będziemy pojęcia „sport", pojęcie to bowiem jest u nas nieustalone i najrozmaiciej rozumiane. Nie podejmujemy bynajmniej tak trudnego zadania, jakiem jest zdefinjowanie sportu chodzi nam tylko o bliższe określenie tej grupy ćwiczeń cielesnych, którą obejmować będziemy w naszych rozważaniach mianem „sport".

Sport mieści w sobie dążenie do osiągnięcia doskonałości pewnej formy ruchu przez specjalizację niektórych grup mięśni, walkę z czasem, z przestrzenią, zawodnikami i t. p., inaczej — dążenie drogą współzawodnictwa do uzyskania jaknajlepszych wyników czy wyczynów; mieści w sobie także pojęcie zabawy i wypoczynku. Prof. Piasecki idąc za przykładem K. Groosa uważa za sport te grupy ćwiczeń cielesnych, które uprawiamy dla rozrywki, jednak traktujemy je poważnie i systematycznie, mając na uwadze osiągnięcie doskonałości [1]).

Prof. Piasecki rozróżnia też w zależności od motywów, dla których uprawia się sport, 4 kategorje sportu, a mianowicie:

---

[1]) Patrz: Karpowicz — Gry i zabawy jako czynnik wychowawczy — strona 12.

[2]) Patrz: Zarys teorji wychowania fizycznego — strona 340.

[1]) Patrz — Zarys teorji wychowania fizycznego — str. 340.

1) sport wychowawczy (dający się zużytkować dla celów wychowania),

2) sport rozrywkowy (dla przyjemnego spędzania wolnego czasu),

3) sport zawodniczy, czyli widowiskowy,

4) sport zarobkowy jako zwyrodniała postać sportu.

Dla naszych celów najlepiej odpowiada określenie sportu, jakie podaje dr. T. J a r o s z y ń s k i. W artykule swoim „Z psychologji sportu i ćwiczeń fizycznych" [2]) mówi on „...sport, można określić w ten sposób, że musi być on związany z ruchem fizycznym na świeżem powietrzu, dokonywanym dla rozrywki i zarazem dla osiągnięcia sprawności cielesnej w określonej dziedzinie". Dla przykładu dr. J a r o s z y ń s k i mówi, że sportem będzie pływanie, ślizgawka, narciarstwo, turystyka i t. p., nie będzie nim jednak gra w szechy, zbieranie owadów, czy wszelka rozrywka umysłowa. Sportem będzie np. polowanie, uprawianie dla rozrywki, zajęcie w ogrodzie w chwilach wolnych dla przyjemności i zdrowia fizycznego, lecz nie będzie sportem polowanie dla zawodowego myśliwego, a ogrodnictwo dla ogrodnika. Nie będą sportem wyścigi konne dla popierania hodowli koni urządzane i połączone z hazardem, natomiast będzie sportem jazda konna, która jest rozrywką. Idąc za dr. J a r o s z y ń s k i m uważać będziemy za charakterystyczne cechy sportu, bynajmniej nie wyczerpujące całokształtu tych cech, przedewszystkiem ćwiczenia ciała, połączone z rozrywką, następnie współzawodnictwo. Przyczem pierwsza z tych cech jest nieodłączną, współzawodnictwo zaś nie koniecznie musi w sporcie występować, nie zawsze bowiem sport jest zbiorowym i nie zawsze chodzi o rekord czy wyczyn. Podkreślić jeszcze należy zgodnie z dr. J a r o s z y ń s k i m jako jedną z najbardziej istotnych cech sportu dążenie do doskonalenia się w określonej dziedzinie.

W związku z omawianiem wpływu sportu na psychikę i charakter, poświęcimy najsamprzód kilka słów zagadnieniu współzawodnictwa i walki, jako pierwiastkom, występującym w sporcie dość silnie. Z walką i współzawodnictwem mamy do czynienia we wszystkich dziedzinach życia, walka dominuje

---

[2]) Wychowanie fizyczne — Zesz. 5 — 6, rok 1920, str. 125.

w społeczeństwie na każdym kroku w najrozmaitszych postaciach, czy to jako walka o byt, czy też z niej wypływające ścieranie się klas społecznych, stronnictw i innych grup społecznych, współzawodnictwo w wytwórczości, handlu, pracy naukowej, artystycznej i t. p.

Różne rodzaje walki (walka z sobą, walka z trudnościami, z żywiołami, walka z człowiekiem) w licznych swych odmianach i stopniach napięcia czynią życie całe nieustanną walką, walka ta żyje w duszach młodzieży, jest przyczyną jej wielkiego zainteresowania się historją walk cudzych, sportem, zmaganiem się, współzawodnictwem. Musimy się z tem liczyć i czynnik współzawodnictwa wykorzystać w wychowaniu. Nie brak wszakże głosów, domagających się usunięcia z wychowania wszelkiej rywalizacji i współzawodnictwa, jako fermentów wypaczających charakter jednostek. Np. Iza Moszczeńska w artykule „Przez nowatorstwo do wstecznictwa" [1]) pisze między innemi tak: „Jeśli wychowawcy w życie zbiorowe, w stosunki koleżeńskie, wnoszą ferment rywalizacji i emulacji, obarczają sumienie pedagogiczne odpowiedzialnością za moralne zatrucie dusz przyszłych obywateli. Tam, gdzie się toczy walka dwu ambicyj, kolega staje się przeciwnikiem, nieprzyjacielem. Gdzie celem wysiłków jest zwycięstwo nad przeciwnikiem własny popis, własna chwała, a zawstydzenie i upokorzenie słabszego, mniej zręcznego, czy mniej szczęśliwego współzawodnika, tam w wyborze dróg i środków narzucają się z natury rzeczy zniepprawiające pokusy. Wszystkie zabiegi, podstępy, kruczki i oszustwa szkolne są ściśle związane z systemem odznaczeń, nagród, popisów i rywalizacji".

Godząc się do pewnego stopnia tylko ze stanowiskiem autorki, dodajemy, że w sporcie również pierwiastki emulacji i rywalizacji nastręczają wiele tego rodzaju obaw i niebezpieczeństw. Sport stosowany w niewłaściwej formie może łatwo wypaczyć charakter, zamiast go kształcić, może wywierać zgubny wpływ na młodzież, co niestety się dzieje nietylko w klubach sportowych, ale nawet wśród młodzieży szkolnej. To też coraz liczniejsze dają się słyszeć głosy, domagające się uzdro-

[1]) Kurjer Warszawski Nr. 33 z dnia 2.II.32 r.

wienia ruchu sportowego i skierowanie go na właściwe i racjonalne tory walorów wychowawczych.

U nas zabierają głos w tej sprawie ludzie wielce zasłużeni na polu wychowania fizycznego, posiadający w tym względzie bogate doświadczenie praktyczne i głęboką wiedzę teoretyczną. I tak np. Kazimierz Hemerling na podstawie 50-cio letniego doświadczenia na polu wychowania fizycznego w artykule swoim „Wychowanie fizyczne a sport" [1]) mówi, że cały kierunek, w jakim wszystkie nasze sporty idą, jest niewłaściwy i pozbawiony rzetelnej fizycznej kultury. „Nie zależy nam wcale, aby się dany sport normalnie rozwijał, by obejmował jaknajszersze kręgi i przynosił całemu społeczeństwu siły i zdrowie, lecz — aby jakiś tam osobnik zwyciężył w wyścigu, lub skoku, narciarskim, inny w wyścigu łyżwiarskim, inny w wyścigu kolarskim, inny w wyścigu wioślarskim, czy jakim lekkoatletycznym, czy też w zawodach footballowych, bokserskich, zapaśniczych i t. d.".

Tak samo mniej więcej pisze wizytator wychowania fizycznego w Krakowie Z. Wyrobek w artykule „Wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych" [2]). Mówi on, że sport w formie zawodów, dążących do stwarzania pewnego rodzaju mistrzostw, w formie specjalności i gonienia za rekordem, sport, którego hasłem jest jedynie: „byle wyżej, byle prędzej", nietylko sprowadza kwestje zdrowia i harmonijnego rozwoju cielesnego na drugi plan, ale wypacza charaktery.

Bardzo wyraźnie i szczegółowo wykazuje ujemne strony i zgubne skutki sportu zawodniczego, przejawiającego się w niewłaściwych, zwyrodniałych formach, prof. E. Piasecki. W ostatnio wydanej pracy swej [1]) mówi on, że w klubach sportowych nurtują też siły ujemne, że wyradza się często etyka zbiorowości klubowej. Fałszywie pojęte dobro klubu (sukces na boisku, huczna reklama, pełna kasa), staje się zazwyczaj celem, który uświęca środki. Zwabianie dobrych sportowców z innych klubów, fortele niedozwolone przy grze i cały szereg najrozmaitszych podłości znajdują w klubie uznanie, gdy są zręcz-

---

[1]) Wychowanie fizyczne — Zesz. 3, rok 1930.

[2]) Wychowanie fizyczne — Zesz. 3, rok 1930.

[1]) Zarys teorji wychowania fizycznego — Lwów, 1931 r.

nie uprawiane przez swoich, natomiast woła się o pomstę do nieba, gdy robią to inni. „Nie o wiele lepiej — mówi pro. P i a s e c k i — przedstawiają się szanse moralności indywidualnej". „Próżność osobista i żądza wywyższenia, podniecane wciąż przez kolegów klubowych, oklaski z trybun i pochwały w prasie, stają się głównym częstokroć motywem psychicznym. Tem mniej dodatnim, że skierowanym wyłącznie ku triumfom mięśni, że szkodą nieraz dla szlachetniejszych i wyższych ambicji i dążeń" [2]). Prof. P i a s e c k i podnosi dalej szkodliwość wpływu zawodów, widowisk sportowych na urabianie psychiki licznych mas, zapełniających trybuny. Gra np. w piłkę nożną, boks, zapasy i t. p. jako widowiska „działają na widzów, zwłaszcza młodocianych, roznamiętniająco i podniecają brutalne instynkty".

Przytoczone tu słuszne, jak sądzimy, zdania, wskazujące na niebezpieczeństwa, płynące dla wychowania od strony elementów współzawodnictwa, rywalizacji czy walki w sporcie, nie wykluczają bynajmniej emulacji sportowej, która, ujęta w odpowiedni system, przejawiająca się we właściwych formach, hamowana całym szeregiem zabiegów wychowawczych, jak np. w Anglji, może i powinien stać się zródłem celowych środków moralno-wychowawczych.

Walka sportowa, zmaganie się na boisku nauczy zmagania się potem w życiu. Do tej walki w życiu na każdem polu wytwórczości, do zdobywania sobie samodzielnie miejsca w świecie trzeba młodzież zaprawiać. Walka sportowa właśnie może oddać tu duże usługi, wyrabiając przytem dzielność charakteru. W sporcie zespołowym, w drużynie sportowej wytwarza się prawdziwa solidarność grupowa, w grze sportowej panuje w szerokim zakresie zasada „rzetelnej gry" (fair play), rozwija się szlachetna rywalizacja, lojalne współzawodnictwo, wzrasta kult wysiłków i kultura walki.

Walka taka — kulturalne, szlachetne współzawodnictwo jest niezbędnym czynnikiem postępu w każdej dziedzinie, a właśnie w sporcie racjonalnie postawionym tego rodzaju elementy walki i współzawodnictwa występują wyraźnie. Czynnika współzawodnictwa czy rywalizacji nie można i nie należy

[2]) Strona 342.

usuwać z procesu zabiegów wychowawczych. Według dyr. Pawła Ordyńskiego [1]) czynnik rywalizacji jedynie wyrywa młodzież z obojętnego ustosunkowania się do prac i wymagań szkoły, tegoż bodziec ten winien być wniesiony do dziedziny nauczania, bez współzawodnictwa bowiem niema prawie zainteresowania. Stąd też powszechne zamiłowanie do sportów, gdzie pierwiastek rywalizacji jest rysem charakterystycznym.

Staraliśmy się wykazać, że jakkolwiek w sporcie występują momenty rywalizacji i walki, mogące w wielu wypadkach oddziaływać deprawująco na charakter, to jednak sport z tej racji nie może być zdyskwalifikowany jako czynnik moralno-wychowawczy, tembardziej, że właśnie w sporcie, zwłaszcza nowoczesnym, gdzie dominujące znaczenie ma pierwiastek emulacji zbiorowej, drużynowej, następuje złagodzenie, a zarazem uszlachetnienie walki, a takie ujemne strony współzawodnictwa, jak fałszywa ambicja, triumf osobisty, wyradzający pychę, zazdrość, dalej upokorzenie słabszych i t. p. znikają z chwilą, gdy walczy zbiorowość, drużyna a nie osobnik.

Zwrócimy teraz uwagę na niektóre walory wychowawcze sportów.

Przedewszystkiem nadmienić musimy, że wiele zalet wychowawczych, jakie przypisywaliśmy grom ruchowym, odnajdujemy również i w sportach. We wszystkich rodzajach sportu ćwiczy się w wysokim stopniu szybkość i celowość reakcji, siła i koncentracja woli, karność, odwaga, siła wytrwania, połączona też z wysiłkiem woli, dalej sporty, zwłaszcza takie, jak pływanie, wioślarstwo, łyżwiarstwo, saneczkarstwo, a przedewszystkiem narciarstwo, rozwijają poczucie estetyczne, umiłowanie przyrody, dają pogodę ducha i radość życia, ufność we własne siły, poczucie pewności siebie i t. p.

Sport, obejmując zwykle jedną dziedzinę czynności fizycznych i rozwijając ją do pewnego maksimum przez dążność do doskonalenia się, wymaga udziału czynnika duchowego i wyznacza tym pierwiastkom uduchowienia dużą rolę we wszystkich swoich czynnościach. We wszystkich bowiem czynnościach sportowych przedewszystkiem chodzi o szybsze skupienie sił

---

[1]) Patrz w Kurjerze Warszawskim (Nr. 25 z dnia 25.I.1932 r.), artykuł: „Czy wrócić do nagród". — Z. Zal.

fizycznych i duchowych, o ześrodkowanie całej energji nerwowej w celu wykonania wysiłku, o przezwyciężenie się i odważenie na taki czy inny ruch lub czyn, słowem chodzi o zapanowanie nad sobą.

Dr. Jaroszyński widzi w sporcie nietylko szlachetną rozrywkę, odciągającą młodzież od zabaw niehigjenicznych w dusznych pomieszczeniach, ale uważa go za doniosły czynnik, sprzyjający kulturze cielesnej i rozwojowi nader ważnych stron naszego charakteru. „Każde ćwiczenie fizyczne, każda gra zbiorowa, wszelki sport, mówi dr. Jaroszyński, — wymaga silnego napięcia psychiki, zdecydowania się na pewien czyn, akt woli, któremu często towarzyszy narażenie się na przykrość lub niebezpieczeństwo z powdou grożącej nam przeszkody lub żywiołu. Tu zatem duch uczy się panować nad ciałem, duch ćwiczy ciało. Osiągamy w tym wypadku pełne sharmonizowanie działania sił fizycznych i duchowych przy podporządkowaniu naszego ustroju jednemu celowi. W danym razie cel ten jest natury materjalnej, lecz stan duchowy, jaki przeżywamy podczas tych czynności, utrwala się w nas i staje się zarodkiem do wyrabiających się w ten sposób cech charakteru".

Takie cechy charakteru jak uczciwość, pracowitość, poczucie odpowiedzialności, przedsiębiorczość, śmiałość, rozwijają się w sportach samorzutnie, również drogą przeżyć osobistych i doświadczeń. Każdy niemal rodzaj sportu dostarcza do tego wiele sposobności nie mniej niż gry i zabawy ruchowe. Z doświadczenia, z przeżyć osobistych we współzawodnictwie sportowem, w pokonywaniu trudności, czy przeciwnika wynosi młodzież tę świadomość, że tylko uczciwa walka, przy obustronnej sumienności sprawia przyjemność, że wszelkie oszustwa i kłamstwa powodują zawsze niesmak, kłótnię i przynoszą ujmę prawdziwemu, „sportowcowi", to też bardzo szybko w racjonalnie uprawianym sporcie odczuwa młodzież potrzebę skrupulatnego przestrzegania prawideł walki, czy gry, nawet wtedy gdy jest sposobność do oszukania przeciwników, słowem wyrabia młodzież przez sport tę niesłychanie cenną cechę charakteru — poczucie sumienności i uczciwości.

W walce sportowej młodzież zaprawia się do szanowania przeciwników i współzawodników oraz lojalności wobec nich,

co jest niesłychanie pożądaną zaletą charakteru, tak rzadko niestety w życiu spotykaną.

Dalej w walce sportowej każde pokonanie przeciwnika, oporu, trudności, żywiołu, własnej niepewności i obawy i t. p. połączone jest z uczuciem przyjemności i radości z odniesionego, choćby najdrobniejszego zwycięstwa, wytwarza to dodatnie poczucie sił własnych, jako stały nastrój duchowy, sprzyjający pokonywaniu wszelkich trudności w życiu i przeciwstawieniu się wszelkim słabościom natury ludzkiej.

Możemy zatem powiedzieć, że sport przynosi wiele pożytku w wychowaniu młodzieży. Służy i sprzyja zdrowiu, a włączony, jako środek moralno-wychowawczy, w całokształt innych środków, może spełniać wzniosłe zadanie podniesienia moralnego wychowanków.

Należy jednak pilnie baczyć, aby system emulacji sportowej był właściwy, aby nie sprowadził się do zwyrodniałych form sportu zawodniczącego i widowiskowego z przejawami zgubnego profesjonalizmu, aby nie stał się przez to czynnikiem, wypaczającym charaktery, miast je krzepić, oraz sprowadzającym na manowce pojęcia ogółu o celach i wynikach ćwiczeń cielesnych. Niestety obecny system emulacji sportowej u nas jest niezdrowy i zawiera niektóre cechy zwyrodnienia sportowego, jednak liczne rzesze wychowanków wypowiedziały już walkę takiemu systemowi niezdrowej emulacji sportowej, wypowiedziały walkę ciągłym zawodom, rekordom, wyczynom, mistrzowstwom i t. p. i domagają się udziału w sportach, nie garstki zawodników, lecz szerokich mas, które dotychczas, jeżeli tłumnie odwiedzają boiska, to tylko zapełniają trybuny, bo gdzież im marzyć o takich popisach sportowych. A więc nie dla popisu, nie dla rekordu, nie dla reklamy, ale dla zdrowia i rozrywki, sport dla wszystkich, bez trybun i zawodników specjalistów, sport wychowawczy i turystyczny na miejsce zawodniczego — oto hasła nowych prądów wychowania fizycznego.

Prof. E. Piasecki, wypowiadając zdecydowaną walkę staremu systemu emulacji sportowej, opartemu na fundamentach próżności kandydatów na gwiazdy sportowe i na bałwochwalczych popędach gawiedzi, daje w książce swej „Zarys teorji

wychowania fizycznego"[1]) obszerne teoretyczne uzasadnienie nowych punktów widzenia na znaczenie sportu w wychowaniu i uważa, że zerwanie z zasadą mistrzostw i rekordów, odebranie sportom charakteru widowiskowego, zerwanie z trybunami i t. p. — to drogi radykalnego uzdrowienia sportu. Rola klubów i stowarzyszeń sportowych musi ulec wówczas zasadniczej przemianie. Zamiast łożyć na trybuny, opłacanie zawodników, reklamy i t. p., winny one skierować swoje wysiłki na urządzenie jaknajbardziej masowych ćwiczeń, każdego przybyłego na boisko zachęcić do udziału w ćwiczeniach, członkowie klubu czy zrzeszeni wyszkoleni na kursach instruktorskich, mieliby za zadanie wszystkich, odwiedzających boiska, place sportowe i ogrody, zająć odpowiednio dobranemi ćwiczeniami. W ten sposób doraźnie sformułowane zastępy z czasem zamieniłyby się w stałe zespoły, zasilające też szeregi członków zrzeszeń klubów sportowych, które, mając takie zadania i w ten sposób postępując przy poparciu ze strony czynników państwowych i samorządowych, mogłyby ogarnąć swoją działalnością szerokie masy i racjonalnie współdziałać z wychowaniem fizycznem wogóle.

Prof. E. Piasecki, domagając się reformy emulacji sportowej, wysuwa w tym celu szereg wniosków, między innemi uważa za konieczne w obrębie szkolnictwa zerwanie ze sportem jako widowiskiem, ograniczenie się do zawodów tylko wewnętrznych, drużynowych i wielobojowych, oraz stworzenie jaknajsilniejszej konkurencji dla tych zawodów w wynikach maksimalnych w postaci odznaki sportowej ogólnej, a także odznak sprawności w poszczególnych gałęziach ćwiczeń cielesnych[1]).

W duchu tych wskazań czynione są u nas obecnie wysiłki, mające na celu ujęcie ruchu sportowego młodzieży szkolnej we właściwe łożysko zawodów wychowawczych.

Reasumując nasze rozważania o sporcie, możemy powiedzieć, że sport, organizujący emulację systemem odznaki sportowej, sport racjonalny, sport rozrywkowy, i wychowawczy, sport nie dla efektu, ale dla zdrowia i przyjemności, sport jako

[1]) Strona 340 — 352.

[1]) Zarys teorji wychowania fizycznego — Str. 351.

wykwit fizycznej kultury, jako wytwór tężyzny i siły, kryje w sobie niewątpliwie wiele wartości wychowawczych i może oddać znakomite usługi w dziedzinie kształcenia charakteru.

3. Wycieczki, obozy letnie, harcerstwo.

Tempo współczesnego życia, jego cywilizacja i kultura, zwłaszcza wielkich miast, nadmiarem życia sztucznego, wszelkiego rodzaju nadużyciami, z brakiem naturalnego ruchu i szerszego na świat widoku, wśród zgiełku i tłumu, w mrokach pyłu, kurzu i dymu — nastręcza wiele niebezpieczeństw dla zdrowia fizycznego i moralnego jednostek i wypacza często naturę człowieka, niszcząc stopniowo całą wielkość i piękno życia.

Wiele szkodliwych czynników tak dla ciała jak i dla duszy zagraża przedewszystkiem współczesnemu życiu młodzieży. Przebywając długie miesiące w warunkach niehigjenicznych, przykuta często do ławy szkolnej, pozbawiona swobodnego, naturalnego ruchu, ulega łatwo urokowi niebezpiecznych przejawów życia miejskiego, nie umie oprzeć się pokusom, i często zniekształca swe wrażliwe a nieustalone jeszcze charaktery.

Najlepsza sposobność do otrząśniecia się z tych szkodliwych naleciałości miasta, a jednocześnie uzupełnienia braków jednostronnych zajęć umysłowych oraz nabrania sił moralnych i fizycznych do dalszej pracy szkolnej występuje na wycieczkach .

Wszelkiego rodzaju wycieczki przyrodnicze, krajoznawcze czy turystyczne są niewątpliwie potężnym środkiem pedagogicznym, w którym występuje łącznie wiele wartości intelektualnych, moralnych i fizycznych. Wszechstronność ta wysuwa czynnik ten w wychowaniu i nauczaniu przed inne, to też w miarę ulepszania metod wychowawczych i dydaktycznych zastosowanie wycieczek wzrasta niepomiernie.

We wszystkich niemal przedmiotach nauczania i wszystkich działach wychowania wymaga się obecnie szerokiego stosowania wycieczek. Nas tu interesują przedewszystkiem walory moralno-wychowawcze wycieczek jako formy ćwiczeń cielesnych. Wartości te, tkwiące w każdej wycieczce, potęgują się wielokrotnie i uzyskują szczyt swego działania zdrowotno-wychowawczego, kiedy wycieczki połączone są z obozowaniem. Dla-

tego też, omówimy tu w kilku słowach znaczenie wychowawcze obozowania, podkreślając tem samem doniosłość skojarzonych z niem wycieczek, przyczem przez „obozowanie" rozumieć będziemy różne rodzaje obozów, czy to ruchome obozy, wędrowne, kiedy bierze się namioty na wycieczkę i rozbija się w miejscach noclegów, czy też obozy stałe, z których czyni się wycieczki na różne strony lub też obozy o charakterze specjalnym jak: harceskie, przysposobienia wojskowego, wychowania fizycznego, robocze, kolonje letnie i t. p.

We wszystkich tych wypadkach należycie założony i prowadzony obóz daje w bardzo wysokiej mierze działanie wszystkich środków wychowania fizycznego.

Poza ogromną korzyścią dla zdrowia obozy, gdzie zespół młodzieży, złączony koleżeńskiemi węzłami przyjaźni wspólnie przy jednem ognisku wypoczywa, pod wspólnym dachem czy namiotem noc spędza, razem wędruje z miejsca na miejsce, razem znosi niewygody i wspólne przeżywa radości i zachwyty, obozy takie zaszczepiają zasady współżycia i współpracy w grupie, wprowadzając harmonję we współzależność wzajemną zarówno w kierunku duchowym jak i fizycznym, dają ugruntowanie karności i dzielności, wyrabiają poczucie solidarności, uczą samowystarczalności, zaradności i wszechstronności w życiu codziennem, wnoszą w duszę zapał, energję i chęć do czynu, wyrabiają wstręt do gnuśności, lenistwa i samowoli, słowem są dla młodzieży źródłem zdobywania pożądanych cech charakteru.

Twórca skautingu gen. Baden-Powell, utrzymuje że obóz stwarza warunki, w których chłopiec chce i może czynić dobrze, że zatem obóz nadaje się najlepiej do urabiania silnych charakterów, pozwalając wychowawcy, mającemu przy sobie pod ręką na pewien czas na stałe rozradowanych i pełnych zapału chłopców, rozwijać ich na zasadach, które sam uznał za słuszne [1].

Z. W y r o b e k w artykule swoim „Wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych" [2] — mówi, że każda wycieczka uczy

---

[1] Porów. — W. Czarniecki — Znaczenie wychowawcze oraz organizacja obozów letnich dla młodzieży szkolneej.

Wychowanie fizyczne z r. 1930 — str. 201, 202.

[2] Wychowanie fizyczne — z roku 1930, Zesz. 7 — 9, str. 290.

poprzestawania na małem, uczy znoszenia niewygód, oducza od niedołęstwa, a obozy z powodu gruntownej w nich zmiany warunków zwykłego życia, siłą faktu wyrabiają ogromnie zaradczość, i samopomoc, przyczem uczą spółżyć z gromadką, do której się należy. „Tu w obozie, mówi Z. Wyrobek, powstaje zrozumienie obowiązku pracy, poczucie odpowiedzialności i poczucie wspólnego dobra. A gdy dodać, że młodzież zdradza wrodzony pociąg do przyrody i życia na jej łonie i, że obcowanie z nią wytwarza w tej gromadce zdrową atmosferę i fizyczną i duchową, w której współżycie z kolegami budzi uczucia wzajemnej życzliwości i solidarności, że tam musi panować ład i porządek i, że się tu w takiej atmosferze i w takim zespole budzą zawiązki cnót społecznych, to musimy przyznać, że ta forma ćwiczeń pokrywa się najzupełniej w przewodnich ideach wychowawczych, z ideami propagowanemi przez szkołę. W takiej naturalnej, pełnej prostoty i radości atmosferze, wobec zbliżania się wszystkich i łatwości zdobycia zaufania, może mądry nauczyciel wywrzeć na swych wychowanków stokroć większy wpływ wychowawczy, niż w sztucznej atmosferze szkolnej, przesiąkniętej stałym widokiem ławy i katedry".

Te słuszne i wymowne zdania wizytatora Wyrobka wykazują jak widzimy, dobitnie rolę wycieczek i obozowania jako czynników wychowania moralnego. Lecz przytoczone wyżej walory omawianej formy ćwiczeń cielesnych nie wyczerpują jeszcze całkowicie korzyści, stąd płynących dla wychowania. Trudnoby zresztą je ustalić i wyliczyć. Trzeba tylko podnieść jeszcze, że wycieczki i obozy dostarczają młodzieży, bez liku prawdziwie głębokich przeżyć, żłobiących siłą faktu niezatarte ślady w charakterze. Młodzież przez samodzielne decyzje i czyny, przez własne wysiłki woli, przez osobiste doświadczenie i silne przeżycia zdobyte tu przyswaja sobie tego rodzaju rysy charakteru jak poczucie dobra ogólnego, samodzielność i śmiałość inicjatywy, zręczność i obrotność, przezorność w działaniu, zdolność poprzestawania na małem i t. p.

St. S e d l a c z e k w artykule „Obozy harcerskie" [1]) zestawiając wartości wychowawcze obozu, ujmuje je w następujące punkty:

[1]) Wychowanie fizyczne — z r. 1928, Zesz. 9 — 10, str. 265 — 270.

„1. Obóz daje niezastąpioną niczem innem sposobność pobytu na świeżem powietrzu i słońcu,

2. wyprowadza młodzież z pod wpływu przerafinowanej cywilizacji, ze zgiełku miast; daje możność wypoczynku nerwowego;

3. zbliża młodzież do przyrody, pozwala wykorzystać wszystkie wartości dobroczynnego jej oddziaływania;

4. wyrabia spostrzegawczość, zręczność, zaradność, samodzielność;

5. wyklucza wszelkie postronne, a niekontrolowane i niepożądane wpływy otoczenia". — Ponadto St. Sedlaczek mówi dalej tak:

„Wrażliwość na potrzeby bliźnich, chęć i umiejętność przychodzenia im z pomocą; koleżeńskość, solidarność, poczucie odpowiedzialności, umiejętność organizowania życia zbiorowego, planowość w życiu osobistem i zbiorowem; pogłębienie uczuć patrjotycznych i religijnych — oto — tak istotne cechy obywatela, kształcone w dobrze prowadzonych obozach".

Z naszych rozważań odnośnie do wycieczek i obozowania oraz z przytoczonych wyżej cytat wynika, że i ten dział wychowania fizycznego podobnie jak gry i zabawy ruchowe oraz sporty jest nieocenionym środkiem oddziaływania społeczno-moralnego na wychowanków.

Mówiąc o wycieczkach i obozowaniu, musimy przedewszystkiem poświęcić nieco więcej miejsca harcerstwu, jako metodzie wychowawczej, łączącej w jednolitą całość różne działy wychowania fizycznego, a będącej zarazem, jak mówi prof. Piasecki, doskonałą syntezą wychowania fizycznego i moralnego.

W wycieczkach harcerskich, stanowiących podstawę działalności tej organizacji, przepełnionych bogatą treścią zabaw i ćwiczeń interesujących, w wycieczkach, ożywionych zawsze radosną atmosferą, owianych urokiem przygód, a stale połączonych z obozowaniem, dochodzi do szczytu zespolenia zabiegów fizycznych i moralnych, rozwija się w całej pełni niezmierzone bogactwo działań na ciało i duszę wychowanka.

W ramy metod harcerskich ujęte takie formy ćwiczeń cielesnych jak wycieczki i obozy, wszelkie ćwiczenia w grach i sportach , pracy ręcznej, gimnastyce i t. p., zyskują wiele w wynikach wychowawczych, dając niebywałe szanse utrwalenia w młodych charakterach niektórych korzystnych przyzwyczajeń.

Program harcerski w zakresie wychowania fizycznego i moralnego rozwija się na tle zasad, wnikających w psychologię dzieci i młodzieży, wykorzystuje działanie instynktów jako to: manipulacyjnego, bojowego, łowieckiego, towarzyskiego, naśladowniczego i t. p.,[1]) opiera się na kodeksie moralnym, który stara się wpajać w dusze młodzieży i baczyć, by młodzież harcerska zgodnie z duchem tego kodeksu codziennie w życiu postępowała. Ma ona obowiązek utrzymania zdrowia i czystości ciała, ma rozwijać i wzmacniać swe siły dla dobra ojczyzny, ma hartować dusze i ciało, zaprawiając się w cnotach, ma przygotowywać się do użytecznego życia społecznego.

System wychowania harcerskiego opiera się na samouctwie i samokształceniu. Są to doskonałe systemy wychowania silnych charakterów. Przeważna ilość czynników życia harcerskiego ma znaczenie bezpośrednio praktyczne. Na każdym kroku harcerz przekonywa się o potrzebie zaradności, samodzielności, praktyczności. Czy to na wycieczkach, czy kiedy rozkłada namiot, lub rozpala ognisko, czy też gotuje sobie obiad, czy wogóle musi wykonać sam jakieś zadanie, wypełnić włożony nań obowiązek.

Obozowanie i całe życie harcerskie wymaga także porządku i systematyczności, wymaga dobrej, planowej, obmyślanej wytrwałej pracy, pokonywania przeszkód i dawania sobie samemu rady. To wszystko tworzy silne charaktery. B a d e n - P o w e l l tak oto charakteryzuje harcerzy pokojowych.

„...umieją dbać o swoje zdrowie bez pomocy lekarzy, są silni i odważni, zawsze gotowi stawić czoło wszelakiemu niebezpieczeństwu i podać jeden drugiemu pomocną dłoń. Przywykli do tego, że życie swoje we własnych trzymają rękach, i do ryzykowania nie bez namysłu, gdy tego wymaga dobro ojczyzny.

Zrzekają się wszelkich wygód, aby spełnić swój obowiązek. Nie czynią tego dla zabawy, a dlatego, że jest to ich obowiąz-

---

[1]) Prof. E. Piasecki — Zarys teorji wychowania fizycznego — str. 373.

kiem wobec ojczyzny, względem współziomków lub przełożonych" [1]).

Cnoty takie ma zdobywać harcerz drogą przeżyć osobistych, naturalnych dążeń, drogą praktyczną i życiową, w pracy i zadowoleniu. Prawo harcerskie, cały wspomniany kodeks moralny nie jest dla harcerza czemś obcem i niezrozumiałem, każda norma postępowania, każdy nakaz jest uzasadniony potrzebami życia harcerskiego.

Prawo to staje się tedy podstawą ćwiczeń harcerskich, ich regulatorem, a zarazem ich wynikiem. Wymaga wysokiej moralnej wartości, harcerza, wymaga rzetelności i prawości, a celem jego jest wychowanie rzetelnego człowieka i prawego obywatela.

Przyczem prawo harcerskie wskazuje kierunek, w którym dążyć ma harcerz dla udoskonalenia się, wskazuje ideał, pewien typ, do wcielenia którego ma dążyć harcerz. Zagadnienie wcielania idealnego typu, jako zadanie kształcenia moralnego, znajduje swój wyraz w harcerskich metodach wychowawczych.

Wzmacniając instynkt społeczny, prowadzi harcerstwo do wychowania człowieka-obywatela w duchu narodowym i patrjotycznym. Zbliżenie do przyrody ojczystej, dłuższe wycieczki po kraju, poznanie go i umiłowanie, kult dla czynów narodowych, dążenie do naśladowania wielkiego patrona drużyny — wszystko to potęguje dodatnią postawę uczuciową harcerza względem ojczyzny i wskazuje mu ideę służby dla niej.

Jeżeli chodzi o ćwiczenia cielesne, zajmujące wybitne miejsce w programie harcerskim, to oprócz metodycznego, nowego traktowania szeregu form ćwiczebnych, dającego pewniejsze i doskonalsze wyniki, oprócz obowiązkowego uprawiania tych ćwiczeń — harcerstwo uniezależniło gry ruchowe od boisk, przenosząc je w pola i lasy, odciągając tem samem młodzież od nadmiernej emulacji sportowej, unikając niewłaściwego traktowania sportów, a przedewszystkiem zawodów i widowisk sportowych. Sporty traktuje się tu ze stanowiska u ż y t e c z n o ś c i, przeciwdziałając manji rekordowej. Mają one szerokie zastosowanie w wycieczkach (kolarstwo, wioślarstwo, narty i t. p.),

---

[1]) Scouting for Boys — str. 9.

lub służą jako rozrywka w obozie (gry, lekka atletyka). Zawody nie są wykluczone, ale sprowadzają się one do walki o lepsze miejsce poszczególnych drużyn, środowisk czy krajów, dającej miarę umiejętności harcerskich, a nie wymagającej maksymalnych wysiłków fizycznych, popisów czy widowisk.

Poważne miejsce w programie harcerskim zajmuje też praca ręczna, a trudno o bardziej korzystny zabieg wychowawczy w dziedzinie walorów społeczno-moralnych, niż ten, który daje nam praca wogóle, a praca fizyczna w szczególności. Daje ona pewną sumę zręczności, doświadczenia, zapoznaje ze zmęczeniem i trudem, uczy sumienności i rzetelności, uczy cenić wartość wszelkiej pracy ludzkiej i nie lekceważyć żadnej z nich, przyswaja wytrwałość, zaprawia do życia i t. p.

A praca ręczna w harcerstwie jest traktowana nietylko jako pewien rodzaj zajęć programowych drużyny, ale wynika ona z naturalnych warunków i potrzeb życia małego społeczeństwa obozowego. — Życie w obozie wymaga samodzielnego załatwienia takich czynności, jak wybudowanie namiotów, czy szałasów, kuchni, wyznaczenie miejsca pod odpowiednie urządzenia obozowe, urządzenia kąpieliska, terenów ćwiczebnych, gotowania pożywienia, naprawianie odzieży, obuwia, budowa kładek, czy mostów, pomoc ludności okolicznej w jej codziennych zajęciach, zdobywanie nieraz pracą środków na wycieczki i wielu, wielu innych prac z życia konkretnego wypływających.

Harcerze prace te wykonywują w pewnej podniosłej atmosferze radosnego wysiłku, przeniknięci duchem harcerskiej ofiarności dla dobra gromady, gotowości i chęci wzajemnej pomocy i współpracy, co wysoce podnosi wartość wychowawczą wszelkich podejmowanych w drużynie prac. Nie sposób w wąskich ramach niniejszej pracy przedstawić cały program ćwiczeń, prac i zadań harcerskich, oraz omówić gruntowniej rolę harcerstwa w wychowaniu moralnem młodzieży.

Podkreślić jednak należy, że wszystkie ćwiczenia i prace harcerskie stanowią ogólny podkład, tło moralnego znaczenia organizacji harcerskiej, tło wyższej moralnej idei wychowania całego człowieka, człowieka czynu i pracy, posiadającego pełnię właściwości cielesnych, moralnych, uczuciowych, społecz-

nych i t. p., człowieka, który, jak mówi Baden-Powell może i powinien zaznaczyć się jakąś pożyteczną działalnością w swem życiu [1]).

Harcerstwo w dzisiejszej pedagogice jest wielką organizacją, działającą w kierunku odrodzenia moralnego i społecznego, koordynując swe zabiegi wychowawcze z najlepszemi wpływami domu, szkoły, kościoła i społeczeństwa, zmierzając do świetnego rozkwitu fizycznego jako też do wspaniałego kształcenia charakteru.

To też w nowej szkole twórczej, w szkole życia i pracy, drużyna harcerska stanowić będzie potężny czynnik wychowawczy, działający nietylko na młodzież zgrupowaną w drużynie, ale przyczyniający się także do podniesienia ogólnego poziomu całej szkoły. Drużyna harcerska w dobrej szkole może wywierać wybitny wpływ na ogół młodzieży, może organizować dodatnią opinję klasy, stwarzać atmosferę posłuszeństwa dla zasad etyki i t. p.

Prof. pedagogiki uniwersytetu Columbia w New Yorku Dean Russel wyraża przekonanie, że szkoły nie spełnią swych zadań wobec przyszłego pokolenia, jeśli nie wprowadzą i nie będą stosować możliwie najwięcej ducha i metod skautowych. Wypowiada on też takie zdanie: „Słuszne jest twierdzenie, że program skautowy dopełnia pracę szkoły. Jest on tak obmyślany, że im więcej nauczyciele sami go będą studjowali, im głębiej w niego wnikną, nabiorą przekonania, że z chwilą powstania skautingu został dokonany prawdziwy wynalazek. Program skautingu, to zadanie człowieka, skrojone na miarę dziecka" [1]).

Zadania wychowania harcerskiego bardzo trafnie ujmuje Hessen. W książce swej „Podstawy pedagogiki" — pisze on: „...wychowanie męstwa, decyzji, gotowości do działania i ofiarności, posłuszeństwa, pogardy dla bólu, solidarności towarzyskiej stanowią podstawowe zadania harcerskie. Praktykowane w harcerstwie ćwiczenia cielesne i charakterystyczne dla niego życie obozowe, są tylko środkami wychowania mo-

---

[1]) Por. Baden-Powell — Skauting dla młodzieży — str. 168.

[1]) Wł. Czarniecki — Harcerstwo w szkole — Wychowanie fizyczne, zesz. 7 — 9, 1930 r.

ralnego, a głównie państwowo-obywatelskiego, częściowo zaś jako bezpośredni swój cel mają przysposobienie wojskowe młodego pokolenia" [1]).

Powyższe rozważania utwierdzają nas w przekonaniu, że system wychowania harcerskiego właśnie w obecnej dobie, kiedy dokonują się wielkie przemiany społeczne, tworzą się nowe formy życia, wysuwają się nowe zadania wychowawcze, kiedy szerzą się hasła ogólno-ludzkiego współżycia i współpracy narodów, powszechnego pokoju i braterstwa — może przynieść wiele korzyści w dziedzinie kształcenia dyspozycyj harmonijnego współżycia, w dziedzinie moralno-społecznego wychowania człowieka.

4. Gimnastyka.

Omówiliśmy w poprzednich rozdziałach wartości wychowawcze tych działów wychowania fizycznego, które zaliczyćby można do dziedziny ćwiczeń swobodnych (zabawy, gry, sporty). W odróżnieniu od tej dziedziny występuje grupa ćwiczeń metodycznych, obmyślanych przez teoretyków pod kątem widzenia ich wpływu na organizm, będzie to cały, systematycznie ujęty zespół ruchów po większej części sztucznych, rozumowanych. Obejmiemy je nazwą ćwiczeń metodycznych albo gimnastyki. Zatem pod wyrazem gimnastyka rozumieć będziemy szereg sztucznych systematycznie dobranych ruchów w celu doskonalenia naszych narządów oraz ich pełnej czynności.

W starożytnej Helladzie gimnastyka obejmowała ogół ćwiczej cielesnych, przyczem ćwiczenia te miały charakter rozrywkowy i utylitarny, były to ćwiczenia naturalne.

Ćwiczenia cielesne, rozumowane stworzyli dopiero Pestalozzi i Ling [2]). Ling stworzył cały znakomity system gimnastyki, oparty o nauki ścisłe, zbudowany na zasadach anatomji i fizjologji, system, którego ideałem jest człowiek zdrowy i normalnie zbudowany. System ten z pewnemi modyfikacjami lub w przeróbkach znaczniejszych uważany jest w wielu

[1]) Strona 390.

[2]) Patrz, Piasecki — Zarys teorji wychowania fiz., str. 365.

krajach eureopejskich jeszcze do dnia dzisiejszego za podstawę racjonalnych ćwiczeń gimnastycznych.

Wprawdzie istnieją kierunki wychowania fizycznego, hołdujące tylko ćwiczeniom swobodnym, grom i sportom, nie uznające w programie wychowania fizycznego sztucznej gimnastyki zupełnie, nie troszczące się wcale o teorje i systematy; wprawdzie np. w Anglji, Belgji, Ameryce popularność ćwiczeń cielesnych typu swobodnego dochodzi do rozmiarów nigdzie nie spotykanych, a takie powagi w dziedzinie wychowania fizycznego, jak twórca belgijskich metod wych. fiz. pułk. Docx, we Francji Lagrange, Tissiè, we Włoszech Mosso i inni są zwolennikami ćwiczeń swobodnych (gier, sportu), wypowiadając się w duchu twierdzenia Marey'a, że „kilka wycieczek i zabaw na wolnem powietrzu, choćby raz na tydzień, będzie skuteczniejszą rzeczą, niż najpilniejsze nawet uczęszczanie na gimnastykę"; wprawdzie nie brak i późniejszych głosów, występujących przeciwko sztucznej gimnastyce, to jednak w/g obecnego stanu wiedzy, w/g panujących obecnie w dziedzinie ćwiczeń cielesnych poglądów, gimnastyka metodyczna ma rację bytu ze względu na wielką zaletę wszechstronności, ze względu na pewne formy ruchu, których brak w ćwiczeniach swobodnych, (równowaga, spinanie etc.), ze względu na poprawność postawy i ruchu i t. p. I nietylko ma rację bytu, ale uważana bywa często za zrąb i podwalinę wychowania fizycznego, zwłaszcza w szkole.

Naszem zadaniem jest zwrócić uwagę na wartości moralno-wychowawcze gimnastyki.

Wprawdzie w tej dziedzinie wskutek mniejszej sposobności do samodzielnych poczynań wychowanka i wykonywanie ruchów na rozkaz, w ściśle określonej formie, nie spełnia gimnastyka takiej roli i niema takiego znaczenia, jak omówione dotychczas grupy ćwiczeń cielesnych, to jednak przyczynia się ona także, choć naogół w mniejszym stopniu, do wyrabiania tych zalet charakteru, o których mówiliśmy poprzednio.

I tak np. gimnastyka kształci odwagę, zimną krew i panowanie nad sobą przez pewne ćwiczenia ryzykowniejsze (ćw. równoważne na dużej wysokości, przewroty, skoki etc.), wyrabia przytomność umysłu, oducza od fizycznego niedołęstwa,

podnosi zaufanie w siebie, kształci dalej uwagę, szybkość orjentowanie się, koordynację nerwowo-mięśniową i t. p.

Ponadto ćwiczenia gimnastyczne uczą poprawnego i dokładnego wykonywania, czego brak przy ćwiczeniach swobodnych. W gimnastyce każdy ruch, określony co do formy i czasu trwania, może być kontrolowany wzrokiem, zmysłem czucia mięśniowego, może być korygowany i doprowadzony do poprawności i precyzji w wykonaniu.

„Gimnastyka, umiejętnie stosowana, mówi Z. Wyrobek, to oduczanie od partactwa, które tak ludzi cechuje — uczenie natomiast wykonywania rzeczy w sposób wzorowy, tak, jak się ją ściśle wykonać powinno, ani odrobinę więcej, ani mniej"[1].

Dalej gimnastyka uczy karności, tego bezpośredniego posłuchu, podporządkowania się rozkazom, poleceniom, komendzie. Nie jest to oczywiście karność taka, jak. np. przy grach, nie jest to karność rozumowana, o jaką najbardziej chodzi w wychowaniu, jest jednak wychowankowi potrzebna i przyswojenie jej będzie również korzystne dla kształcenia jego charakteru.

Ćwiczenia gimnastyczne są też szkołą estetyki ruchów, Wykonywane pod ciągłą kontrolą nauczyciela, w tempie, który pozwala uczniowi na dokonanie koordynacji ,wykonywanego wskutek tego dokładnie i pięknie, kształcą poczucie piękna w dziedzinie postawy i ruchów ciała, łagodząc ich ostrość, dając im miękkość i wdzięk. To znów zapobiega rozwijaniu się szorstkości i brutalności gestów, postawy i ruchów całego ciała.

Zatem wdzięk i subtelne poczucie ruchów, poczucie piękna w jego formie, tę pożądaną cechę każdego kulturalnego człowieka wyrabia i kształci gimnastyka, która dla swej wszechstronności, dla korektywnego działania na organizm, ze względu na łatwość przystosowania się w racjonalnych lekcjach do pewnych warunków płci, wieku, stopnia wyćwiczenia, następstwa po sobie ćwiczeń, ich natężenia, pory roku, lokalu i t. p., ze względu na to, że prowadzi do szlachectwa i kultury wychowania fizycznego, do swobody opanowania ciała, otwierając drogę do możności uplastycznienia przeżyć wewnętrznych,

[1]) Op. cit., str. 286.

oraz ze względu na to, że kształci przez urobienie ciała całą istotę,—może być uważana nietylko za podstawowy człon wychowania fizycznego, ale także za ważki czynnik wychowawczy w dziedzinie moralnej.

Nie jest naszem zadaniem omawianie systemów i metod gimnastycznych, zaznaczyć jednak należy, że wśród wszystkich systemów ćwiczeń metodycznych za najbardziej racjonalny i naukowo uzasadniony uznano niemal powszechnie w Europie system szwedzki Linga. Prof. Piasecki w książce swej „Zasady wychowania fizycznego"[1]) porównuje ten system z systemami niemieckim i francuskim i wykazuje szczegółowo zalety i przewagę tego pierwszego nad innemi.

Trzeba też wspomnieć, że na początku bieżącego stulecia pojawiają się próby stworzenia nowych oryginalnych systemów. I tak we Francji D e m e n y, początkowo wielki zwoleennik Linga, usiłuje stworzyć własny system gimnastyczny „metodę francuską", opartą na gimnastyce eurytmicznej[2]) i ruchach „zaokrąglonych i ciągłych" we wszystkich możliwych kierunkach. Jest to jednak jak mówi prof. Piasecki, tylko uzupełnienie zasobu ćwiczeń, a nie nowy system[3]).

Również we Francji zyskała sobie powodzenie gimnastyka narodowa, naturalna, wprowadzona przez G. H è b e r t 'a, który odrzucił niemal zupełnie dla wszystkich stopni wieku wszelkie ćwiczenia sztuczne, rozumowane, pozbawione określonego celu użytkowego. Pierwiastek utylitaryzmu ćwiczeń cielesnych nie usprawiedliwia jednak lekceważenia w pomysłach Hèbert'a zasad fizjologji, toteż wartość gimnastyki Hèbert'a, jako systemu, jest niewielka.

Na uwagę zasługuje także „gimnastyka rytmiczna", zwana często rytmiką i plastyką, wprowadzona przez wybitnego reformatora dydaktyki muzycznej, szwajcara E. J a q u e s - D a l c r o z e ' a.

---

[1]) Kraków, 1904 r.

[2]) Gimnastyka eurytmiczna Demeny'ego polega na wykonywaniu ćwiczeń podług dźwięków śpiewu lub instrumentu w celu wyrobienia zgrabności i wdzięku w ruchach, zgodnie z zasadami fizjologji i mechaniki ruchu.

[3]) E. Piasecki — Krytyczny przegląd najnowszych systemów gimnastyki.

Wprowadza ona w bogaty i urozmaicony sposób czynniki rytmu i stosuje wyrażenie uczuć zapomocą ruchu, wnosi w metody nauczania muzycznego ruch i radość na miejsce bezwładu i nudy, jest więc postępem w dziedzinie higieny tego nauczania, wywiera dalej olbrzymi wpływ na ćwiczenia kobiece, przyczynia się do umuzykalnienia wychowanka — czyli, powiedzieć można, posiada znaczne walory moralno-wychowawcze, jednak ze względu na metodyczne ćwiczenie grup mięśniowych, na działanie korektywne i przygotowanie do zadań praktycznych w dziedzinie wychowania fizycznego system Dalcroze'a ma małe znaczenie.

W łonie dawnych układów gimnastycznych, a zwłaszcza w ramach systemu szwedzkiego ujawniło się ostatnio szereg metod gimnastycznych, z których najważniejsze wymienimy, a mianowicie:

1) Metoda duńska N. B u k h a dla mężczyzn, ludzi silnych, charakteryzująca się bardzo szybkim tempem w wykonywaniu ćwiczeń przeważnie gibkościowych.

2) Metoda szwedzkiej nauczycielki szkół powszechnych E l i n F a l k dla dzieci, oparta na układzie zabiegów, zabezpieczających przed krzywizną lędźwiowej części kręgosłupa, uzupełniająca i przystosowująca system Linga do potrzeb ustroju i duszy dziecka.

3) Metoda finlandki E l l i B j ö r k s t e i n dla kobiet, oparta na ruchach naturalnych, podnoszących przyrodzoną miękkość struktury niewieściej, usuwająca ruchy sztuczne albo zupełnie, albo na dalszy plan, a wysuwająca przedewszystkiem względy estetyczne, poczucie rytmu i wdzięk. Posługuje się w dużej mierze muzyką i śpiewem.

4) Z podobną metodą wystąpiła w Danji A g n e t e B e r t r a m, która prowadzi lekcje gimnastyki z towarzyszeniem muzyki, stosując przytem kompozycje wielkich mistrzów.

Wszystkie przytoczone wyżej systemy i metody gimnastyczne, oraz oparte na nich układy eklektyczne, starające się wybrać z poszczególnych systemów to, co wydaje się najlepsze i spoić te elementy wybrane w harmonijną całość, wszystkie w ten sposób stosowane ćwiczenia metodyczne zmierzają między innemi i do korzystnego oddziaływania na psychikę wycho-

wanka przez wyrabianie, jak wspomniano, odwagi, zręczności, przytomności umysłu, przez podnoszenie ogólnej sprawności duchowej, wzmacnianie zdrowia i siły mięśniowej, przez estetykę i harmonję ruchów, prze rytm, poczucie piękna i t. p.

Subtelnie zróżniczkowane ćwiczenia gimnastyczne, stosowane na zmianę z chodem, biegiem i skokiem, oraz — przy gimnastyce z muzyką — z ćwiczeniami odśrodkowemi, uzgodnione z naturalnym oddechem, uwalniają jednostkę od wielkiego naprężenia nerwowego, wywołanego gorączkowym rytmem życia, wnoszą odprężenie duchowe i wewnętrzny spokój, dając subtelne poczucie życia ciała, co wywołuje żywotność i optymizm życiowy i wywiera potężny wpływ na fizyczny i duchowy stan człowieka.

Tego rodzaju oddziaływania na psychikę wychowanka są ze wszech miar pożądane dla wychowania moralnego, to też gimnastykę można również umieścić w szeregu jego czynników.

Prof. D e m o o r mówi, że ruchy stanowią nasz pierwotny materjał psychiczny, że „objawy naszej woli, ten najwyższy wyraz naszego psychicznego życia i najbardziej charakterystyczny dla naszej osobowości, posiadamy głównie dzięki naszym centrom ruchu" [1]). Dlatego też ćwiczenia cielesne, gimnastyka, systematycznie wyrabiając zmysł mięśniowy, przyczyniają się do rozwinięcia myśli i woli. „Ten, który chodzi do sali gimnastycznej — mówi dalej prof. Demoor — przychodzi zarówno, by rozwijać swój mózg jak i swoje mięśnie. Cała psychiczna siła twórcza jest opanowana przez ruch. Słuszną rzeczą jest więc, byśmy żądali dla ćwiczeń cielesnych wydatniejszego miejsca w wychowaniu" [1]).

E l l i B j ö r k s t e i n w książce swej „Gimnastyka kobiet" („Kvinno gimnastik") [1]) ćwiczeniom gimnastycznym wyznacza takie oto zadania:

1) zaspakajać potrzeby ruchu ciała ćwiczeniami, które we wszechstronny sposób przećwiczają wszystkie jego części, a zarazem działają wzmacniająco i ożywczo na ciało i ducha;

2) wyrabiać siłę i wytrzymałość w pracy;

---

[1]) J. Majówna — Elli Björkstein o gimnastyce kobiecej — Start, Nr. 6, rok II.

3) rozwijać możność wykonywania swobodnych, harmonijnych ruchów, energję i poczucie formy;

4) rozbudzić zmysł porządku, punktualności, karności, wolę i siłę czynu;

5) zwalczać skłonność do miękkości, budzić zamiłowanie w zdrowem, jędrnem życiu".

Czyż nie są to zadania z dziedziny wychowania moralnego?

Aby jednak gimnastyka mogła spełniać rolę takiego czynnika wychowawczego, nie może ona być zmechanizowaną, bezduszną, narzuconą lekcją, nie może stać się nudnym i suchym przedmiotem, lecz musi być ożywiona pogodnym i wesołym nastrojem, który winien stanowić duchową atmosferę sali gimnastycznej, musi być z chęcią i zainteresowaniem uprawiana, urozmaicona obrazowością, musi być prowadzona żywo wśród zapału i radości.

Tylko wtedy bowiem postawa ćwiczących staje się bardziej sprężysta, ruchy żywsze, swobodniejsze, czynność serca i wszystkie funkcje fizjologiczne odbywają się sprawniej, myśli pracują szybciej i swobodniej, słowem podnosi się wysoce duchowa strona gimnastyki.

Godziny, przeznaczone na ćwiczenia gimnastyczne, nie powinny być traktowane jako te zwykłe szablonowe lekcje, gdzie się pragnie wyuczyć tylko pewnych ruchów, czy kilku sztuk, albo gdzie dąży się jedynie do wyrobienia silnych mięśni u uczniów, nie powinny być uważane też jako ten, programem nakreślony, obowiązek szkolny, powinny one natomiast stanowić godziny ożywionej radością rozrywki, upragnionego ruchu, pewnej swobody, powinny wypełnione być szeregiem praktycznych, życiowych ćwiczeń, wycieczek, urozmaicone grami, zabawą i t. p., winny to być godziny dostarczające najwięcej warunków do rozwoju nie tylko ciała, ale także intelektu i m o r a l n o ś c i.

VI. Z a k o ń c z e n i e.

Reasumując nasze dotychczasowe rozważania, dochodzimy do wniosku, że wychowanie cielesne musi być uznane za jedną z najważniejszych części wychowania ogólnego, za podstawę całokształtu wychowania.

Zadaniem wychowania fizycznego jest wzmocnienie i rozwinięcie ciała ludzkiego, by w ten sposób uczynić człowieka zdolnym do życia cieleśnie i duchowo, zdolnym do życia społecznego.

Zadania wychowania fizycznego są równie wielkie, jak zadania wychowania intelektualnego i moralnego i nie mniejsze mają znaczenie.

W wielkim nakazie wychowania „człowieka", człowieka silnego fizycznie, zdrowego, wytrwałego w pracy, uspołecznionego, a pod względem duchowym silnego myślą i wolą — rola ćwiczeń cielesnych jest bezsprzecznie wybitna.

U Froebla i Montessori wychowanie fizyczne ma jako ostateczne swe zadanie nietyle rozwój ciała, co osiągnięcie określonych zadań artystycznych, moralnych i naukowych [1])

Hessen podnosi, że wychowanie fizyczne jest właściwie połączeniem wychowania moralnego, artystycznego i naukowego w zastosowaniu do ciała, jako swego materjału [1]).

Prof. Piasecki dowodzi, że wychowanie fizyczne musi być nierozerwalnie związane z moralnem, bowiem ma ono wybitne cele etyczne na oku [2]).

Znakomici znawcy w dziedzinie wychowania fizycznego na Kongresie w Amsterdamie, gdzie przedmiotem obrad był problem wychowania fizycznego i sportów w szkołach, wypowiadali zgodnie zdania, że wartości wychowania fizycznego winny być zużytkowane dla ogólnych celów pedagogiki, stanowiąc zarazem integralną część programu szkolnego, że wychowanie fizyczne jest jednym z najważniejszych czynników kultury ogólnej, że rozwój cielesny stanowić winien harmonijny zewnętrzny wyraz sił intelektualnych i duchowych jednostki i t. p.

Tego rodzaju zdania zdają się potwierdzać nasze stanowisko, że prawidłowo prowadzone wychowanie fizyczne, przyczyniając się w pierwszym rzędzie do wyrabiania i kształcenia siły woli, od czego zależy istotna wartość człowieka, dając po-

---

[1]) Hessen — Podstawy pedagogiki — str. 391.

[2]) Zarys teorji wychowania fizycznego, str. 378.

czucie własnej siły twórczej — podnosi wartość godności osobistej wychowanka i prowadzi do zdobycia samodzielności moralnej, prowadzi do opanowania siebie fizycznie i duchowo, co w dziedzinie wychowania moralnego ma niesłychanie doniosłe znaczenie.

Szeroko pojęte wychowanie fizyczne, odpowiednio oddziaływując na psychologiczną stronę naszego charakteru, dodatnio oddziaływując na temperamenty, przyczyniając się do opanowania afektów i instynktów, może przekształcić całą naturę duchową człowieka w kierunku dla nas pożądanym.

W całokształcie naszych rozważań staraliśmy się wykazać, że w dziedzinie wyrabiania charakteru należy przyznać ćwiczeniom cielesnym potężne walory wychowawcze, że wszystkie niemal zabiegi fizyczno-wychowawcze wkraczają wyraźnie na teren kształcenia charakteru i wszystkie formy ćwiczeń cielesnych, gry ruchowe, sporty, ćwiczenia gimnastyczne, wycieczki i gry lub ćwiczenia terenowe wykazują olbrzymie w tym kierunku działanie. Są między niemi różnice tak co do intensywności, jak i jakości wpływu, lecz wpływ ich bywa naogół większy, niż przedmiotów nauki w szkole, bo środki fizycznej natury działają silniej i głębsze rysy ryją w charakterze.

Dr. T. Jaroszyński[1]) wyraża pogląd, że całe wychowanie szkolne wtedy tylko stoi na wysokości zadania, gdy wszystko, co się w szkole widzi i słyszy, co się wykonywa i co dla rozrywki służy, zmierza ku umocnieniu tych stron młodego charakteru, które przyczyniać się w przyszłości będą do zwycięstwa jego dobrych skłonności. Prawu temu ulega i wychowanie fizyczne i może niejeden nauczyciel gimnastyki, racjonalnie prowadzący ćwiczenia i zabawy w szkole, nie przypuszcza nawet, że wychowańcy jego prócz zdrowia fizycznego i sprawności organizmu, co ma on głównie na myśli, — zyskują w równej mierze na wyrobieniu charakteru, jeśli oczywiście gimnastyka, sporty, czy inne rodzaje wychowania fizycznego nie traktowane są jako „lekcje", zadane do przerobienia, lecz jako sposobność dania młodzieży takiej rozrywki, przy któ-

---

[1]) Dr. T. Jaroszyński — Czy kształcenie fizyczne może wpływać na charakter dzieci. — Ruch, 1907 r., str. 123.

rej rozwijałby się rzeźki, silny d u c h obok jędrnego rzutkiego ciała.

Ćwiczenia cielesne zatem jako wysoce wartościowy czynnik morolno-wychowawczy winny znaleźć odpowiednie miejsce nietylko w programach szkolnych, pozwalając młodzieży w okresie, kiedy organizm rośnie, osiągnąć zdolność jego do wydajnej pracy, ale także winny być szeroko stosowane w wieku dojrzałym, stanowiąc korektyw, umożliwiający uniknięcie zawodowych zniekształceń fizycznych i moralnych, wreszcie powinny znaleźć zastosowanie w okresie życia, kiedy się starość zbliża, aby odwlekać zardzewienie ciała i umysłu, aby zachować i przedłużyć sprawność cielesną i duchową.

WALENTY ROGALCZYK

ŚRODOWISKO DOMOWE UCZNIÓW SZKOŁY SPECJALNEJ DLA DZIECI TRUDNYCH DO PROWADZENIA W WARSZAWIE *).

Każdy z nas nauczycieli spotykał się zapewne w swojej praktyce szkolnej z uczniem, z którym miał większe trudności wychowawcze niż z innemi dziećmi. W czasie zajęć szkolnych niekarny, nieposłuszny, często krnąbrny, niesforny, kłótliwy, kłamliwy, nieraz nawet prowokujący. Poza lekcjami kradnie, ucieka ze szkoły, chodzi na t. zw. wagary, a nawet na dalsze włóczęgowskie wycieczki, nieraz rozbija swych kolegów, jest brutalny, zaczepia nieznajomych. Cała gama przestępstw, naruszających porządek szkolny, psujących opinję zakładowi wychowawczemu. Dla nauczyciela jak i rodziców jest to udręka i trud wymagający nadzwyczaj wielkiej energji, ogromnego wysiłku, dużego taktu i wnikliwości do opanowania sytuacji i nietylko przeciwstawienia się i przeciwdziałania poszczególnym wypadkom, ale i umiejętnego wykorzystania ich dla celów dydaktycznych i wychowawczych oraz do odpowiedniego pokierowania danych jednostek na odpowiednie tory.

Praktycznie wiemy, co to jest dziecko trudne do prowadzenia, wiemy, że to jednostka ludzka, naruszająca często ustalony porządek społeczny, nastręczająca szkole, rodzinie i całemu swemu otoczeniu dużo trudności natury wychowawczej. Wiemy dalej, że dana jednostka jest wskutek swych konfliktów z otoczeniem, a przez to często i z prawem na drodze do

*) Niniejsza rozprawa jest częścią pracy dyplomowej opracowanej w P. Instytucie Nauczycielskim.

przestępstwa i stąd nieraz trudno przeprowadzić linję demarkacyjną między młodocianym przestępcą, a dzieckiem trudnem do prowadzenia. Na większe trudności jednakże napotykamy przy próbie teoretycznego określenia, co to jest dziecko trudne do prowadzenia.

Już przy ustaleniu samej nazwy są duże rozbieżności. Terminy takie jak „moralnie upośledzony", moralnie zaniedbany", „trudny do prowadzenia", „dziecko przestępca", dziecko specjalnej troski" są przeważnie identyfikowane. Kiedy jedni autorzy walczą o ustalenie i wprowadzenie jednego określenia na wszystkie wymienione poprzednio wypadki, inni starają się o ścisłe rozgraniczenie poszczególnych nazw. Nie jest to tylko u nas, ale o ile się orjentuję w literaturze obcej tego przedmiotu, tendencje są tam mniej więcej takie same, np. Niemcy używają następujących określeń „Schwer erziehbare Kinder", Verwahrloste Jugend" albo „Minderwertige Kinder".

Według ogólnie przyjętych zasad, każde określenie winno być ścisłe, niedwuznaczne i obejmować możliwie całą treść określonego pojęcia. Przypatrzmy się teraz z tego punktu widzenia naszym określeniom. Mówiąc „moralnie upośledzony", mamy przeważnie na myśli osobnika już przez naturę pokrzywdzonego, więc te liczne wypadki powstałe wskutek obarczenia dziedzicznego. Przy określeniu „moralnie zaniedbany" wyraz ostatni nasuwa odrazu myśl o czemś, co powstało wskutek przyczyn zależnych od nas (ludzi) i pod ten termin podstawiamy te wszystkie wypadki, w których odgrywa większą rolę czynnik socjalny przy powstawaniu defektów moralnych. Widzimy z tego, że żadne z obu tych określeń nie obejmuje całości zagadnienia, o jakie nam idzie i dopiero użycie obu tych terminów daje nam całość. Pod pojęcie „dziecko specjalnej troski" podpadają wszystkie te dzieci, które potrzebują większych zabiegów od swego otoczenia ludzkiego, więc są to dzieci głuchonieme, ociemniałe, kalekie, umysłowo-upośledzone oraz te, o które nam idzie w poruszonem zagadnieniu. Jest to więc określenie zbyt szerokie. Tak samo termin „dziecko przestępca" nie odpowiada omawianej istocie rzeczy, gdyż samo to pojęcie jest sporne ze względu na trudność zdefinjowania, co to jest przestępczość dziecka, a niektórzy nawet kwestjonują, czy

można wogóle mówić o przestępczości dzieci, z powodu braku w większości wypadków pełnej świadomości swego czynu. Wobec tego wydaje mi się, że najwięcej trafia w sedno sprawy termin „trudny do prowadzenia". Nie mówi on wprawdzie nic o przyczynach, ale za to obejmuje wszystkie symptomy anormalności moralnej dziecka. I z punktu widzenia wychowawcy ma tę wyższość, że do zagadnienia prowadzi nas od strony wychowawczej. Określenie to obejmuje wszystkie te wypadki, które zawierają terminy „moralnie zaniedbany" i „moralnie upośledzony" a równocześnie obejmuje zakres mniejszy od zakresu pojęcia „dziecko specjalnej troski", gdyż nie zalicza tu „dzieci anormalnych" pod względem zmysłów, rozwoju fizycznego czy też intelektualnego, bo wszystkie te wymienione kategorje dzieci nie muszą być anormalne w dziedzinie moralnej. Zarazem termin ten jest w swej formie łagodniejszy i mniej kompromitujący określane tem mianem jednostki w opinji publicznej. Niejeden człowiek dorosły nieraz z pewną dumą podnosi, że w swojej młodości sprawiał swojem zachowaniem dużo kłopotu rodzicom i nauczycielom i wątpię, czy zgodziłby się, gdybyśmy mu powiedzieli, że był moralnie zaniedbany lub upośledzony. Ze względów wychowawczych nie jest pożądane, ażeby dzieci piętnować nieodpowiedniemi określeniami, a i dla rodziców jest kwestja nazwy sprawą nie bez znaczenia. Z tych wszystkich względów przyjmuję określenie „dziecko trudne do prowadzenia", gdyż wydaje mi się z wspomnianych terminów najodpowiedniejsze.

A teraz kilka słów jeszcze na temat szkół specjalnych.

W Polsce pod miano szkół specjalnych podpadają szkoły dla dzieci anormalnych i rozróżniamy 4 działy tego szkolnictwa: a) szkoły dla dzieci niewidomych, b) szkoły dla dzieci głuchoniemych, c) dla dzieci umysłowo-upośledzonych, d) dla dzieci trudnych do prowadzenia. Nas obchodzi organizacja szkoły dla ostatniej kategorji dzieci. Jest to swoisty typ szkół specjalnych, gdzieindziej n espotykany, a wprowadzony u nas niedawno. Obecnie mamy 4 takie szkoły i to: jedną na terenie miasta Łodzi, założoną w roku 1922, jedną w Wilnie, założoną w roku 1925 i dwie w Warszawie: jedna na Pradze, założona w roku 1924, a druga przy ul. Szczęśliwickiej 14. Uczniowie tej szkoły są przedmiotem rozważań w niniejszej pracy.

Nie znaczy to jednak, ażeby poprzednio nie było innych zakładów wychowawczych dla dzieci, które popełniły przestępstwo lub były na drodze do przestępstwa. Takich zakładów mieliśmy i mamy około dziesięciu, a niektóre z nich mają przeszło półwiekową tradycję. Różnią się one jednak od wspomnianych szkół tak administracyjnie — są zależne od Ministerstwa Sprawiedliwości lub od Starostwa Krajowego (samorządu wojewódzkiego), a pośrednio od Ministerstwa Spraw Wewnętrznych jak i organizacyjnie — są zbudowane na zasadach karnopoprawczych czyli innemi słowy, są to więzienia odmiennego typu. Szkołę specjalną obchodzą tylko dzieci, podlegające obowiązkowi szkolnemu, w zakładach wychowawczo-poprawczych są natomiast małoletni przestępcy, którzy zostali głównie skierowani na podstawie wyroku sądowego. A i zadania są w pewnej mierze odmienne, w zakładach wychowawczo-poprawczych jest młodzież przeważnie starsza i przebywa tam w zasadzie do pełnoletności, ma więc czas i możność w dobrze postawionym zakładzie przygotować się zawodowo do dalszego życia. Jednem z głównych zadań szkoły specjalnej jest umożliwienie dzieciom trudnym do prowadzenia ukończenie szkoły powszechnej i równocześnie odciążenie normalnych szkół powszechnych od elementów destrukcyjnych.

Pod względem administracyjnym i finansowym szkoły specjalne podlegają tym samym czynnikom, co wszystkie inne szkoły powszechne. Nadzór bezpośredni nad niemi sprawuje inspektor szkolny, wydatki t. zw. rzeczowe pokrywa miasto, a wydatki t. zw. personalne pokrywa państwo. Nauczycielstwo jest obowiązane pracować mniej więcej tę samą ilość godzin tygodniowo, co w szkołach powszechnych, musi mieć jednak ukończone specjalne studja.

Przyjęcie nowych uczniów odbywa się jednakże na innych zasadach. Uczeń przynajmniej po rocznej obserwacji w szkole powszechnej i po stwierdzeniu przez nauczycieli drogą obserwacji poważniejszych defektów moralnych, zostaje mocą uchwały Rady Pedagogicznej przesłany przez szkołę powszechną do szkoły specjalnej na podstawie t. zw. kwestjonarjusza wstępnego, gdzie jest podana charakterystyka ucznia.

Wspomnianych uczniów w większości wypadków przeka-

zują szkoły w porozumieniu i za zgodą rodziców względnie opiekunów. W rzadkich wypadkach, kiedy rodzice nie chcą się zgodzić, szkoła, nie mogąc sobie dać rady z danym uczniem, przekazuje go w drodze urzędowej. Z tej to kategorji uczniów rekrutują się przeważnie t. zw. „martwe dusze" w szkole specjalnej — są to uczniowie, którzy figurują na liście, a faktycznie do szkoły nie uczęszczają. Wobec tego, że zakwalifikowanie uczniów ze szkół powszechnych do szkoły specjalnej odbywa się prawie wyłącznie na podstawie obserwacji, która musi trwać rok względnie dwa lata, szkoły dla dzieci trudnych do prowadzenia nie posiadają klasy pierwszej. Największy jednakże napływ jest dopiero do klasy trzeciej i czwartej. Jest to okres, gdzie najwyraźniej występują wszelkie defekty moralne.

Oprócz uczniów, którzy przychodzą do szkoły specjalnej ze szkół powszechnych, jest w nich pewien odsetek dzieci (do 25%), które przyjmuje się z polecenia Sądu dla Nieletnich, czy też Opiekunów Społecznych. Muszę tu podkreślić, że pomiędzy pierwszą kategorją uczniów, t. zn. tych, którzy przychodzą do szkoły specjalnej bezpośrednio ze szkół powszechnych, a uczniami, którzy skierowani są przez Sąd względnie Opiekunów, t. j. dzieci, które popełniły jakieś przestępstwo w pojęciu prawnem, niema żadnych większych różnic pod względem zachowania.

Od 1 października 1928 r. istnieje przy szkole internat, założony z otrzymanych subwencyj od Magistratu m. st. Warszawy i od Komisarjatu Rządu. Z powodu braku miejsc i funduszów urządzono internat tylko dla 30 chłopców i przyjęto ze szkoły tylko tych, którzy znajdowali się w jak najgorszych warunkach domowych i potrzebowali specjalnej opieki wychowawczej. Obecnie napływ do internatu jest coraz większy, tak, że musiano ilość miejsc powiększyć do 40. Internat jest integralną częścią szkoły. Zgodnie z ustawą o opiece społecznej samorząd jest zobowiązany utrzymywać te dzieci, gdyż mają warunki do korzystania z dobrodziejstw opieki społecznej. Są małe wyjątki, gdzie uiszczają pewną opłatę na rzecz internatu rodzice względnie opiekunowie dzieci.

Z internatem są ściśle złączone zajęcia w warsztatach, które są zorganizowane od samego początku istnienia internatu i dzie-

lą się na 3 grupy: stolarstwo, koszykarstwo i szczotkarstwo. Każda grupa ma 10 do 15 chłopców. Pracami warsztatowemi kierują wykwalifikowani nauczyciele lub instruktorzy robót ręcznych. Celem zajęć warsztatowych jest nietyle przygotowanie zawodowe do rzemiosła, do czego stoi na przeszkodzie brak czasu, urządzeń technicznych jak i zbyt młody wiek wychowanków, gdyż w zasadzie przebywają u nas chłopcy w wieku szkolnym i zaledwie jest kilku starszych 15 i 16-letnich, ile raczej cele wychowawcze: rozbudzenie zainteresowań do zajęć praktycznych, systematyczności i pokonywania celowo trudności. U wielu chłopców widać duże postępy i drzemiące w nich istotne talenty i zamiłowania do nowocześnie pojętego rzemiosła i do praktycznych umiejętności.

Ze względów wychowawczych organizuje szkoła kolonje letnie w miejscowościach, jak najdalej odległych od Warszawy, i to w różnych okolicach Polski położonych. W ten sposób można zadość uczynić popędowi włóczęgowskiemu, który jest u chłopców tego typu silnie rozwinięty, o czem świadczą liczne ucieczki chłopców z domu a nieraz i internatu. Przez liczne wycieczki w okolice dalsze, chłopcy nietylko poznają piękno naszego kraju, zwyczaje naszej ludności, ale mają również sposobność wyładować swoją energję i chęć do podróżowania.

* * *

W JAKI SPOSÓB ZBIERANO MATERJAŁ O ŚRODOWISKU DOMOWEM UCZNIÓW?

Wychodząc z założenia, że każda szkoła, a w szczególności szkoła specjalna, mająca młodzież trudną do prowadzenia, musi rozszerzyć swą działalność poza swe mury i musi się stać instytucją par excellence społeczną o znaczniejszym zakresie działania i poważniejszym wpływie, dążyliśmy od początku istnienia szkoły do poznania środowiska domowego naszych uczniów. Mieliśmy na oku głównie dwa cele: poznawczy i wychowawczy.

Dziecko, przychodząc do szkoły, ma już za sobą pewną przeszłość, trzeba ją poznać, bo często można w niej, jak w zwierciadle, widzieć przyczyny takich czy innych jego wykroczeń,

narowów i przyzwyczajeń. W poznanem środowisku czytać możemy jak w żywej, barwnej książce wyjaśnienia wielu wątpliwości, uzasadnienia wielu spostrzeżeń, uzupełnienie wielu luk i niedomówień. Poznanie dziecka w jego środowisku domowem przez nawiązanie bezpośredniego kontaktu w tem środowisku, to jedno z podstawowych problemów działalności szkoły specjalnej.

Zadanie wychowawcze wypływa z pierwszego celu i idzie nietylko w kierunku dziecka, ale i rodziny. Często przez odpowiednie rozmowy z rodzicami i wyjaśnienia zmieni się ich stosunek do swego syna. Stają się dla niego bardziej wyrozumiałymi, starają się mu dopomóc czy to przez troskliwą opiekę, czy też drogą specjalnych porad i zabiegów lekarsko-wychowawczych.

Nasze wiadomości o środowisku domowem dziecka zbieraliśmy drogą bezpośredniego nawiązania kontaktu z tem środowiskiem przez odwiedzanie poszczególnych domów rodzicielskich przez nauczycieli. Mieliśmy tu od samego początku i mamy do dziś duże trudności. Nasi uczniowie rekrutują się z całej Warszawy, stąd z powodu braku czasu niemożność częstszego odwiedzania — nieraz nie spotyka się nikogo w domu i wówczas traci się bezużytecznie 2 do 3 godzin czasu. Pierwsze spotkanie się z rodzicami na ich gruncie domowym jest przeważnie nacechowane nieufnością do odwiedzającego, a nieraz widać lęk, czy znowu ich syn nie popełnił jakiegoś większego przestępstwa, że aż nauczyciel przychodzi do nich. Są wypadki, gdzie rodzice podejrzewają, że przychodzi się do nich w celach podatkowych lub policyjnych. Z naszej dotychczasowej praktyki mamy kilka przykładów, gdzie podejrzewano odwiedzającego o zamiary będące w konflikcie z moralnością. I tak, gdy przybył nauczyciel do jednego domu na peryferjach miasta, ażeby odwiedzić rodzinę ucznia, którego matka była wdową i szkołą się nie interesowała, to stróż domu zrobił wielkie oczy i zauważył: „Baba ta ma dziś duże powodzenie....". Innego nauczyciela chciał ojciec pijak zmusić, ażeby z nim razem napił się wódki — kiedy ten w uprzejmy sposób odmówił, powstał tak wrogi stosunek ojca do niego, że musiał mieszkanie opuścić, żeby nie narazić się na większe przykrości.

W wielu wypadkach są trudności tak duże, że musimy polegać jedynie na relacjach dzieci lub ich rodziców, gdy przyjdą do szkoły w sprawie syna lub na zebranie rodzicielskie. Ale ten sposób nasuwa dużo zastrzeżeń. Od czasu wojny światowej biedniejsza ludność Warszawy przyzwyczajona jest do otrzymywania różnych zapomóg, a więc od Czerwonego Krzyża, od Komitetu Amerykańskiego i t. p. — obecnie od Komitetu dla bezrobotnych, od Stacji opieki społecznej, a nieraz i od szkoły. Rodzice w przeważnej ilości tak są nastawieni, żeby przedstawiać swój stan materjalny w jak najciemniejszych kolorach, zaś dzieci, chcąc imponować innym przeważnie przesadzają wręcz w odwrotnym kierunku. Trzeba więc dłuższego czasu i zastosowania różnych metod, ażeby móc dobrze poznać środowisko domowe naszych uczniów.

Ażeby umożliwić zarejestrowanie i przechowywanie zebranego materjału, ma każdy uczeń w szkole swoją teczkę, do której mają dostęp tylko nauczyciele, wychowawcy, lekarz i kierownik szkoły. Oprócz arkusza papieru, który jest podzielony na 4 działy p. t.

a) stosunki domowe,
b) postępy w nauce i zainteresowanie,
c) sprawowanie się,
d) stan zdrowia i rozwój fizyczny,

i gdzie nauczyciele robią odpowiednie notatki, odkładamy i przechowujemy w tych teczkach charakterystyczne wypracowania na tematy dowolne, w których odzwierciadla się w wysokim stopniu psychika dziecka, ciekawsze wypadki i inne dokumenty pracy oraz wspomniany poprzednio „Kwestjonarjusz wstępny", przesłany z ostatniej szkoły, do której dany uczeń uczęszczał.

Jak widać z powyższego, materjał do omawianego zagadnienia nie był zbierany specjalnie do tej mej pracy. Sprawa poznania środowiska domowego ucznia była u nas już kilka lat przedtem aktualna. Jednakże nie wszyscy wychowawcy i nauczyciele robili to w jednakowym i wystarczającym stopniu. Należało ustalić pewne ogólne normy i ustalić kwestje, na które trzeba większą uwagę zwrócić — tembardziej, że dotychczasowe notatki we wspomnianych arkuszach były dość luźne

i w wielu wypadkach niewystarczające. W tym celu opracowałem projekt kwestjonarjusza, który zreferowałem na posiedzeniu Rady Pedagogicznej. Został tam przedyskutowany i z małemi poprawkami przyjęty jako następujący kwestjonarjusz szkolny:

ŚRODOWISKO DOMOWE UCZNIÓW SZKOŁY POWSZ. Spec. Nr. 178. w Warszawie.

I. Wiadomości ogólne.

1. Imię i nazwisko . . . .
2. Data urodzenia . . . .
3. Miejsce urodzenia . . . .
4. Wyznanie . . . .
5. Narodowość . . . .
6. Miejsce zamieszkania . . . .
7. Od jak dawna mieszka w Warszawie i gdzie mieszkał przedtem?
. . . .
8. U kogo się wychowuje? . . . .
9. Przyczyny przejścia do szkoły specjalnej (według naucz. sz. powsz.)
. . . .

II. Stan zdrowotny.

1. Ogólny wygląd . . . .
2. Waga chłopca . . . .
3. Wzrost chłopca . . . .
4. Opinja lekarza . . . .
5. Higjena ciała i ubrania . . . .
6. Zdrowie rodziców i rodzeństwa . . . .
7. Obciążenie dziedziczne i nałogi . . . .

III. Odżywianie się dziecka.

1. Ile razy dziennie bierze posiłek, a zwłaszcza czy jada śniadanie przed wyjściem do szkoły . . . .

2. Czy żywi się w domu, czy poza domem (gdzie?) . . . .

3. Czy pożywienie jest dostateczne pod względem ilościowym i jakościowym . . . .

4. Podstawa odżywiania . . . .

Czy używa alkoholu, jak często i ile? . . . . . .

6. Czy pali papierosy, od którego roku życia, kto mu dał pierwszego papierosa? . . . .

IV. Wypoczynek i rozrywki.

1. Ile godzin na dobę dziecko sypia . . . .
2. Czy sypia w łóżku, na kanapie, na podłodze, na sienniku? (czy samo , jak nie, to z kim, ile jest łóżek w mieszkaniu, na ile osób) . . . .
3. Gdzie spędza czas po powrocie ze szkoły? . . . . . .
4. W jaki sposób bawi się i z kim? . . . .
5. Czy chodzi do kina i jak często? . . . .
6. Czy chodzi do teatru i jak często? . . . .
7. Czy czyta książki i skąd je bierze? . . . .

V. Charakterystyka mieszkania.

1. Położenie domu (dzielnica) . . . .
2. Położenie izb mieszkalnych (piętro, poddasze, suteryna) . . .
3. Higjena domu (ustępy, kanalizacja, dziedziniec, ogród, suche, jasne, ciemne) . . . .
4. Ilość izb i wymiary . . . .
5. Ilość okien . . . .
6. Czy w mieszkaniu jest uprawiane rzemiosło i jakie? . . . .
7. Jakie wrażenie robi naogół mieszkanie (czyste, brudne, ubogie)? . . . .
8. Ile osób mieszka razem (w tem ewent. ilość podnajemców)? . .
9. Czy dziecko ma swój kąt w mieszkaniu i gdzie odrabia lekcje? . . . .

VI. Sąsiedztwo.

1. Ilu lokatorów mieszka w tym domu? . . . .
2. Stosunek do sąsiadów . . . .
3. Czy jest wspólny dziedziniec, ustęp? . . . .
4. Czy mają wspólne interesy handlowe? . . . . . .
5. Stan moralny sąsiadów i czem się zajmują? . . . . .

VII. Warunki materjalne rodziny ucznia.

1. Kto z rodziny ma stałą pracę i gdzie? . . . . . .
2. Zajęcie i zarobek miesięczny ojca i gdzie pracuje? . . . .
3. Zajęcie i zarobek miesięczny matki i gdzie pracuje? . . . .
4. Zajęcie i zarobek miesięczny innych członków rodziny i gdzie pracują? . . . .
5. Przeciętny zarobek miesięczny całej rodziny . . . . .
6. Czy uczeń zarobkuje i w jaki sposób, oraz jego zarobek miesięczny . . . .
7. Czy rodzina otrzymuje zapomogi i jakie? . . . . . .
8. Jakie wrażenie robią warunki materjalne? . . . . .

VIII. Poziom moralny i umysłowy rodziny ucznia.

1. Czy ktoś z rodziny był karany sądownie i za co? . . . . . .
2. Pożycie rodziców, opiekunów (kłótnie, bójki), czy małżeństwo jest ślubne? . . . .
3. Czy w domu jest uprawiana prostytucja, alkoholizm, gry hazardowe? . . . .
4. Czy rodzice, opiekunowie, ukończyli szkołę i jaką? . . . .
5. Czy są piśmienni i jakim językiem mówią? (gwarowym, literackim) . . . .
6. Czy czytają pisma i książki (jakie)? . . . .
7. Stosunek ich do państwa (czy interesują się życiem społecznem i politycznem kraju) . . . .
8. Czy jest w domu radjo, gramofon albo jakiś instrument muzyczny i kto na nim gra? . . . .
9. Czy należą do stowarzyszeń społecznych i jakich? . . .
10. Stosunek do religji (jak spędzają dzień świąteczny, czy chodzą do kościoła, spowiedzi, jak często?) . . . .
11. Jakie wrażenie robi atmosfera domowego środowiska (spokój, harmonja, pogoda, czy przeciwnie?) . . . .
12. Sposób traktowania dziecka, co z niem zamierzają na przyszłość? . . . .
13. Stosunek do szkoły, jak często i kto z rodziny przychodzi do szkoły

Kwestjonarjusz ten na pierwszy rzut oka wydaje się zbyt długi i zawierający za wiele pytań. Szło nam o wierny i dokładny opis rzeczywistości, a wobec tego, że jest on przeznaczony do wypełnienia nie bezpośrednio przez ucznia, lecz przez nauczyciela, niema obaw o trudności techniczne. Nauczyciel nie wypełnia odrazu wszystkich rubryk. Niektóre mógł wypełnić na podstawie poprzednio zebranego materjału, co do innych musi oprzeć się na wywiadzie osobistym w domu lub na relacjach dzieci. I tu napotkaliśmy trudności natury psychologicznej, spotęgowane wskutek obecnego kryzysu gospodarczego. Były wypadki, że matka w przygodnej rozmowie podała, że zarobek mięs. męża wynosi np. 200 zł. a na drugi dzień przyszedł ojciec z pretensjami do szkoły, że zarobek jego jest o wiele mniejszy albo, że on wogóle niema pracy. Już nieprzezwyciężone przeszkody mieliśmy w zebraniu i ustaleniu faktów z dziedziny intymnej życia rodziny, a więc życie seksualne, alkoholizm, gry hazardowe i t. p.

Są wypadki, że trudno nam coś pewnego powiedzieć, gdyż znamy rodziny te zaledwie od kilku miesięcy (uczniowie nowoprzyjęci do szkoły), a wnioski, oparte na krótkiej obserwacji czy zbyt powierzchownej, mogłyby wyrządzić krzywdę danym rodzicom i nie dać nam prawdziwego obrazu rzeczywistości.

Chcąc więc uniknąć błędów i zebrać jak najdokładniejszy materjał, każdy z nauczycieli w związku z omawianiem pewnych zagadnień kazał uczniom napisać następujące wypracowania:

1) Nasze mieszkanie.
2) Nasi sąsiedzi.
3) Moi rodzice.

Były to swobodne wypracowania na określony temat w związku z programem szkolnym np. na zadanie z rachunków i geometrji, mieli uczniowie wykreślić kształt mieszkania i podać jego wymiary, na pogadankach z języka polskiego opowiadali o swoich sąsiadach i rodzicach i t. p.

Nie robili tego w jednym dniu, lecz w przeciągu kilku tygodni. Ta forma jest jakby przejściem między ankietą a testem i ma ona pod względem szczerości i prawdomówności wyższość od normalnej ankiety, gdyż opowiadający nie jest tu specjalnie nastawiony na to, że musi odpowiadać na zadane pytania.

Na zakończenie całej pracy wziąłem w każdej klasie kilka lekcyj i poświęciłem je specjalnie na pogadanki z życia dzieci. W czasie tych lekcyj-pogadanek, które trwały od 1 — 2 godzin, dzieci bardzo chętnie opowiadały o sobie, o swoich warunkach domowych.

Na końcu pogadanki prosiłem chłopców, ażeby mi napisali coś o sobie (w czasie pogadanki nie mogłem notować, ażeby nie wzbudzić ich nieufności). Uczniowie to chętnie zrobili, prosili tylko, żeby podać im pytania. W ten sposób powstała nowa, następująca ankieta:

1) Dlaczego przyszedłem tu do szkoły?
2) Czy i w jaki sposób zarabiam? — jeśli tak, to ile zarabiam na tydzień?
3) Kiedy i gdzie odrabiam lekcje?
4)) Kogo najwięcej kocham (dlaczego?)

5) Jaka piosenka najwięcej mi się podoba? (dlaczego?).
6) Czem chciałbym być, gdy urosnę? (dlaczego?).
7) Najmilsze wspomnienia z mojego życia.

Z poprzedniej naszej rozmowy chłopcy wiedzieli, że mają odpowiadać nie jednem zdaniem, lecz krótkiem wypracowaniem. Lecz i tu były pewne trudności, a to dzięki wzmożonej impulsywności dzieci i niemożności opanowania się na dłuższą chwilę. W każdej klasie miałem takie wypadki, że uczniowie sami głośno odczytywali to, co napisali, np „najwięcej kocham ojca, bo on mi daje utrzymanie" — mogło to więc działać sugestywnie na innych, inny znowu „kocham najwięcej dziewczynki, bo z niemi jest przyjemnie" — co znowu wywołało śmiech u innych.

Zebrany materjał w drugi i trzeci sposób umożliwił nam uzupełnienie kwestjonarjuszy i skontrolowanie poprzednio zebranych danych z późniejszemi.

Jak wynika z powyższego, materjał do omawianego zagadnienia zbierałem w rozmaity sposób, posługując się głównie następującemi metodami, jak: obserwacją, wywiadem, ankietą, pogadanką na tematy z życia dziecka, wypracowaniem na podany temat, korzystałem pozatem z pomocy koleżanek i kolegów ze szkoły *).

W ten sposób zebrałem dość szczegółowy materjał od 100 uczniów, co daje dosyć dokładny obraz w całości faktycznej, bo chociaż w metryce szkolnej jest zapisanych 114 uczniów, to jednak nie wszyscy chodzą do szkoły, kilku z nich stanowi t. zw. „dusze martwe", a kilku przybyło do szkoły w ostatnich dniach tak, że od nich, posługując się wspomnianemi metodami, nie zdążyłbym materjału zebrać.

Muszę jeszcze dodać, że omawiany tu materjał odnosi się do roku szkolnego 1931/32.

---

*) Koleżankom i Kolegom: p. J. Mackiewiczównie, p. H. Heftmanowej, p. A. Smolarczykowi, p. H. Dąbrowskiemu, p. F. Mudrychowi, i p. Z. Lewandowskiemu oraz lekarce szkolnej p. dr. Maliszewskiej. składam na tem miejscu, serdeczne podziękowanie.

DANE O ŚRODOWISKU DOMOWEM UCZNIÓW.

I. Wiadomości ogólne.

W rozwoju nauki o środowisku zajęły pierwsze miejsce co do czasu nauki przyrodnicze. Z rozwojem teorji ewolucji, poczęto zwracać większą uwagę na środowisko i zajęto się systematycznym opisem t. zw. środowiska przyrodniczego, które składa się z takich czynników jak gleba, klimat, nawodnienie, stopień nasłonecznienia, powierzchnia ziemi, krajobraz i t. p.

Aczkolwiek w naukach pedagogicznych wyczuwano intuicyjnie znaczenie środowiska wychowawczego, to jednakże aż do ostatnich lat nie podano jego określenia i nie starano się o badanie jego czynników. Co najwyżej, podkreślono większą lub mniejszą ważność niektórych jego elementów. Wpływ matki na wychowanie dziecka uznawali wszyscy wielcy pedagogowie wszystkich czasów, a Pestalozzi poświęcił temu problemowi osobne dziełko p. t. „Jak Gertruda uczy dzieci". Znamienna jest w tym względzie rozmowa między Napoleonem I a p. de Campon: Napoleon: „Dawne systemy wychowawcze żadnej nie przedstawiają wartości! Czegoż brakuje nam, aby młodzież Francji mogła otrzymać dobre wychowanie?" P. de Campon: „Brakuje nam matek". Napoleon I: „Oto cały system wychowawczy w jednem słowie zawarty" *). Ogólnie przyjmowano trzy najważniejsze składniki środowiska wychowawczego: rodzice, szkoła i kościół.

Dopiero w ostatnich latach zajęto się wszechstronnie wymienionym problemem i naukę o środowisku wychowawczem pchnięto na nowe tory. Wielką zasługą socjologji jest to, że dała ona wszechstronniejsze oświetlenie środowiska społecznego wogóle, a środowiska wychowawczego w szczególności. Dzisiaj już, obok socjologji wychowania, istnieje nowa gałąź nauki, zwana pedagogiką środowiska. Jej przedstawiciele w Niemczech to A. Busemann, autor dzieła p. t. „Pedagogische Milieukunde" i W. Popp, który wydał dzieło p. t. „Das pädagogische Milieu" *).

---

*) Mieczysław Baranowski: „Pedagogika do użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych", Warszawa.

*) Henryk Rowid: „O środowisku wychowawczem" — Ruch pedagogiczny nr. 1, rok 1932

U nas najwybitniejszymi przedstawicielami nauki, którzy zajęli się kwestją środowiska wychowawczego to znani socjologowie: F. Znaniecki, autor „Socjologji wychowania", i Z. Mysłakowski, który podjął i zainicjował na szerszą skalę badania nad środowiskiem wychowawczem i pierwsze wyniki tych badań ogłosił w książce p. t. „Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze". Podaje on materjały zebrane przez jego słuchaczy na Górnym Śląsku. Cechą charakterystyczną tych badań to metoda, jaką się posługiwano. Mianowicie zastosowano metodę monograficzną, którą już dawniej przy innych badaniach socjologicznych wypróbował jeden z naszych najwybitniejszych socjologów prof. Bujak.

Chcąc mówić o środowisku domowem naszych uczniów muszę przedewszystkiem wyjaśnić, co rozumiem pod tem określeniem. Tembardziej jest to potrzebne, że z takiem pojęciem socjologicznem nie spotykamy się u wymienionych naszych badaczy. Profesor Znaniecki, który daje u nas pierwszą i zasadniczą klasyfikację środowisk uznaje za zasadnicze: środowisko społeczne osobnika, które określa jego „ogół grup i jednostek, z któremi w ciągu swego życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotne lub trwałe, osobiście lub rzeczowo" *). Częścią odrębną tego środowiska jest środowisko wychowawcze, które grupa wytwarza dla osobnika, mającego zostać jej członkiem po odpowiedniem przygotowaniu. „Obejmuje ono wszystkie te osoby i grupy społeczne, z któremi dana grupa wymaga lub dozwala, aby ów osobnik stykał się w okresie swego przygotowania do przyszłego członkostwa". Za najbardziej rozpowszechnione składniki tego środowiska uważa: rodziców, otoczenie sąsiedzkie, grupę rówieśników, nauczyciela, szkołę i instytucję wychowania pośredniego.

Mówiąc o środowisku domowem ucznia mam na myśli głównie ten teren, gdzie dziecko większość swego czasu spędza, względnie powinno spędzać z punktu widzenia zasad współczesnego życia społecznego, — więc dom rodzinny z jego najbliższem otoczeniem i temi najgłówniejszemi wpływami, jakie wywiera praca, życie kulturalne i społeczne będą tematem moich dalszych

---

*) F. Znaniecki: „Socjologja wychowania" — t. I. Warszawa 1928, str. 53, 54, 64 i 71.

rozważań. Wobec tego, że materjał odnosi się do stu oddzielnych środowisk domowych, nie można się tu posługiwać metodą monograficzną, wybrałem więc metodę statystyczną, zdając sobie sprawę z jej braków i niedociągnięć. Dla usunięcia choćby częściowego tych wad, będę się starał przytaczać najcharakterystyczniejsze momenty, które pochodzą bezpośrednio od uczniów.

Jak już poprzednio wspomniałem, przedmiotem moich rozważań jest środowisko domowe naszych uczniów w liczbie 100, którą to ilość uważać można jako faktyczną całość stanu liczbowego wychowanków szkoły. Dzielą się oni na następujące klasy:

Klasa III	—	20	uczniów
„ IVa	—	21	„
„ IVb	—	22	„
„ V	—	18	„
„ VI	—	19	„
Razem	—	100	uczniów

Pod względem wieku dzielą się w następujący sposób:

Wiek dzieci	Ilość ogólna	Kl. III	Kl. IVa	Kl. IVb	Kl. V	Kl. VI
9—10 lat	1	1	—	—	—	—
10—11 „	2	—	1	1	—	—
11—12 „	16	6	6	3	1	—
12—13 „	34	8	3	14	4	5
13—14 „	30	5	9	3	9	4
14—15 „	9	—	1	1	3	4
15—16 „	6	—	1	—	1	4
16—17 „	2	—	—	—	—	2
Razem . . .	100	20	21	22	18	19

Widać z powyższego zestawienia, że rozpiętość wieku jest dość duża, gdyż wynosi w obrębie 4 klas 8 lat. Drugą cechą charakterystyczną jest to, że olbrzymia większość uczniów jest opóźniona w rozwoju szkolnym przeciętnie od dwóch do trzech lat. Normalnie klasa trzecia, to jest trzeci rok nauczania, ma uczniów od dziewiątego do dziesiątego roku życia, klasa czwarta

czyli czwarty rok nauczania obejmuje uczniów od dziesięciu do jedenastu lat i t. d. Ewentualne odchylenia wzwyż wynoszą około 20%, kiedy u nas przekraczają 90%. Jest to wynikiem nietyle upośledzenia umysłowego, ile raczej uwarunkowane nieodpowiedniem zachowaniem się uczniów, co pociąga za sobą w skutkach t. zw. zaniedbania pedagogiczne. Uczeń, który wskutek częstych konfliktów z otoczeniem, a czasem długotrwałych okresów włóczęgostwa nie uczęszczał regularnie do szkoły, nie mógł przerobić wskazanego przez program materjału naukowego, a tem samem tracił prawo do promocji. Wymienieni uczniowie nie mogą więc skończyć normalnie w czternastym roku życia szkoły powszechnej, muszą zatem, jeżeli chcą osiągnąć świadectwo ukończenia 7-kl. szkoły powszechnej, uczęszczać dłużej i tem się tłumaczy, że są u nas uczniowie, którzy już dość dawno ukończyli 14 rok życia. Jest ich dość nikły odsetek, gdyż nie wszyscy chcą po 14 roku życia do szkoły dalej uczęszczać.

Wszyscy uczniowie są wyznania rzymsko-katolickiego, narodowości polskiej i 73 z nich urodziło się w Warszawie, u 7 nie można stwierdzić, gdzie się urodzili, a 20 urodziło się poza Warszawą, niektórzy z nich w miastach dalekiej Rosji, inni na wsi. Jeden z nich jest w Warszawie od roku, jeden od dwóch lat, jeden od trzech lat, a reszta od pięciu i więcej lat.

Jeżeli idzie o przyczyny, dla jakich usunięto ich z normalnych szkół i przekazano do nas to według relacji chłopców są one następujące:

1)	z powodu bójek i dokuczania innym	28 chł.
2)	z powodu braku opieki i dokuczania innym	19 „
3)	z powodu kradzieży i włóczęgostwa (wagary)	18 „
4)	z powodu bójek i włóczęgostwa	12 „
5)	z powodu zaczepiania i dokuczania głównie dziewczętom	6 „
6)	z powodu dokuczania innym	6 „
7)	z powodu stałej niechęci do nauki	4 „
8)	z powodu dokuczania innym i włóczęgostwa	4 „
9)	z powodu braku opieki i włóczęgostwa	3 „
	Razem	100 chł.

Należy podkreślić specjalnie ten fakt, że same dzieci podają w 90% kilka powodów. Dla ilustracji przytoczę dosłownie niektóre odpowiedzi uczniów na pytanie „dlaczego tu przyszedłem do szkoły". Uczeń R. — kl. III.

„Przyszedłem tu do szkoły, bo ja się tam biłem z chłopcami i przeklinałem kierowniczkę. Za to przeklinanie kierowniczka chciała mi nabić. Ale ja się kobiety nie boję. Jak kierowniczka chciała bić, to ją kopnąłem. I zabraliśmy chłopcu 5 złotych. Za to mnie tu przysłali".

Uczeń z kl. IV (nie podał nazwiska).

„Bo pani mnie chciała zabrać książki, a ja panią uderzyłem w rękę. Biłem się z chłopcami. Wpadałem do innej klasy i rozbijałem się, a pani mnie złapała i zaprowadziła do kierownika i za to mnie przysłali tu do tej szkoły".

Uczeń kl. IV (nie podał nazwiska).

„Dlatego, że uciekałem z lekcji, chodziłem na strych. Czapkę wziąłem z sobą i uciekłem na wodę i kąpałem się. Na panią krzyczałem — rabut papciu".

Uczeń z kl. IV (nie podał nazwiska).

„Ja wpierw chodziłem do szkoły na Opaczewską. Mnie dlatego wyrzucili z tamtej szkoły, że nauczycielce nogę podstawiłem i w chłopaków kałamarzem rzucałem".

Uczeń N. z klasy IV.

„Dlatego przyszedłem do tej szkoły, że kradłem i rysowałem na ścianie chłopca z dziewczynką, jak się całowali".

Uczeń kl. IV. B.

„Dlatego przyszedłem tu, że biłem się z chłopakami, uciekałem ze szkoły. Grałem na fortepjanie i nie chciałem się uczyć. Wagarowałem, biłem dziewczyny i spóźniałem się do szkoły".

Uczeń kl. IV. L.

„Dlatego przyszedłem tu do szkoły, że w tamtej szkole łobuzowałem się i zamiast pisać lekcję, to sobie skakałem po ławkach".

Uczeń Z. kl. IV.

„Dlatego przyszedłem tu do szkoły, że nie miałem chęci chodzić wogóle do szkoły. Pozatem robiłem awantury, połamałem stoły i zostałem odesłany do domu".

Uczeń B. kl. V.

„Przyszedłem tu do szkoły, bo wagarowałem i biłem się. Wpierw kradłem, teraz się poprawiłem".

Uczeń G. kl. VI.

„Mnie ze szkoły wyrzucili i przenieśli. Mnie mieli dawno wyrzucić, ale nie wyrzucili. Lecz później popełniłem głupstwo: namówili mnie i z chłopakiem buchnąłem forsę" *).

---

*) Język chłopców.

II. Odżywianie się dzieci i ich stan zdrowotny.

Jest potrzebne pewne minimum substancji odżywczych, ażeby mógł nietylko rozwijać się organizm fizyczny, ale również cały ustrój psychiczny. Człowiek niedokarmiony, głodny, jest bezwzględnie więcej usposobiony do wykroczeń antysocjalnych od innych. A cóż dopiero mówić o dziecku, u którego ośrodki hamujące są mniej rozwinięte. Śmiało rzec można, że od odżywiania się dziecka zależy w dużej mierze nietylko jego zdrowie ciała, ale i zdrowie ducha.

Jeżeli idzie o naszych chłopców to na pytanie, ile razy dziennie bierze dziecko posiłek, otrzymujemy następującą odpowiedź:

1. Raz dziennie jada 3% dzieci — przyczem podstawą odżywiania to chleb, kartofle i kapusta.
2. Dwa razy dziennie 21% dzieci, przyczem podstawą odżywiania to zupa, jarzyny i chleb.
3. Trzy razy dziennie jada 60% dzieci, przyczem podstawą odżywiania to zupa, jarzyna, chleb, a w tem u 15% mięso, jednakże w niedostatecznej ilości.
4. Cztery razy dziennie jada 10% dzieci. Podały one, że są dostatecznie odżywiane i pod względem jakości zadowolone.
5. Więcej niż cztery razy dziennie jada 6% dzieci. Twierdzą one, że są dobrze odżywiane i oprócz pierwszego śniadania, drugiego śniadania, obiadu, który się przeważnie składa z potraw mięsnych, podwieczorku i kolacji, mogą wziąć sobie jeszcze pokarm wtedy, kiedy im się jeść chce.

Jak widzimy, większa część dzieci jest odżywiania niedostatecznie tak pod względem jakości jak i ilości potraw. Przyczyną tego to nie zawsze nędza w domu, wpływają na to takie przyczyny: jak rozbicie rodziny, praca ojca i matki poza domem, reakcja rodziców w stosunku do dziecka, które im zbyt dokucza i t. p. Ten ujemny stan rzeczy jest jeszcze potęgowany przez używanie alkoholu i tytoniu. Tylko 10% dzieci podało, że nie używa alkoholu, 10%, że używa często t. zn. kilka razy na tydzień, a nawet codziennie. Były wypadki, gdzie dzieci przychodziły do szkoły pijane, albo na przerwach szkolnych

zakładały się, które więcej wypije alkoholu. 80% dzieci podało, że pije rzadko t. zn. w czasie świąt, uroczystości rodzinnych, i przy innych okazjach. Wszystkim tym dzieciom dają alkohol albo rodzice, albo ktoś z otoczenia rodzinnego.

Z użyciem tytoniu przedstawia się sprawa jeszcze gorzej. Tylko 5% dzieci podało, że nie pali papierosów, a z reszty 50% pali często i większa część z nich jest nałogowymi palaczami. Kilku przyznało się, że palą od 6-ego roku życia regularnie dwa do trzech papierosów dziennie. Często wracają nasi uczniowie ze szkoły z papierosem w ustach. Plagę tę, udało nam się częściowo zwalczyć głównie przez drużynę harcerską.

Nielepiej przedstawia się sprawa higjeny ciała i ubrań naszych chłopców. Na podstawie opinji lekarki i nauczycieli stwierdzono, że 47% chłopców stara się o czystość ciała i ubrania, chociaż niektórzy z nich mają ubranie stare i wytarte, ale jest całe i naprawione. U reszty chłopców (43%) można zawsze stwierdzić, że są brudni, ubranie podarte, zanieczyszczone, dla niektórych z nich nie starczyłoby co miesiąc nowe. Około 15% z nich nie chce chodzić do kąpieli, a kiedy raz na miesiąc prowadzimy wszystkich do łaźni miejskiej, to oni wiedząc naprzód o tem nie przychodzą do szkoły albo uciekają z szeregu w czasie drogi.

Musi się to wszystko ujemnie odbijać na ich zdrowiu. A jeżeli do tego dodamy jeszcze częste ucieczki wielu z nich z domu, kiedy przez kilka dni ich legowiskiem jest kocioł od smoły, albo rury na ulicach, a za pożywienie służy kawałek wyżebranego albo ukradzionego chleba, to nie zdziwi nas następująca opinja lekarza szkolnego o zdrowiu chłopców:

1) Stwierdzono u 90% chłopców powiększenie gruczołów przyoskrzelowych i wnęk,

2) stwierdzono u 70% chłopców utrudnione oddychanie nosem,

3) stwierdzono u 50% chłopców niedokrwistość,

4) stwierdzono u 40% złe odżywianie organizmu,

5) stwierdzono u 30% rachitis,

6) stwierdzono w kilku wypadkach wzmożony onanizm.

Nasi chłopcy, jeżeli idzie o zdrowie są bardzo lekkomyślni i na zwrócone im uwagi i porady lekarskie mało reagują. Jest to

prawdopodobnie wynikiem ich powierzchownego ustosunkowania się do życia i wymogów społecznych, oraz nadmiernej nerwowości.

Dla lepszego uwypuklenia ich rozwoju fizycznego, podam poniżej dane odnoszące się do ich wagi i wzrostu, zestawiając je

Waga

Wiek	Przeciętne	Ponad normę	Norm.	Wyniki pomiarów chłopców poniżej normy				
				1—2 kg lub cm.	2—3 kg lub cm.	3—4 kg lub cm.	4—5 kg lub cm.	5 kg i więcej
9—10 lat	26 kg	—	—	—	—	—	—	1
10—11 „	28,2 „	1	—	1	—	—	—	—
11—12 „	30,5 „	8	5	1	—	2	—	—
12—13 „	33,5 „	9	12	—	5	3	1	4
13—14 „	37,5 „	6	5	—	3	2	7	7
14—15 „	40,8 „	4	3	—	—	—	—	2
15—16 „	45,6 „	2	—	—	1	—	—	3
16—17 „	48,7 „	—	—	—	—	—	—	2
Razem		30	25	2	9	7	8	19

45

Wzrost

9—10 lat	127,3 cm	1	—	—	—	—	—	—
10—11 „	131,4 „	1	—	1	—	—	—	—
11—12 „	135,3 „	9	2	—	—	1	—	4
12—13 „	139,8 „	11	4	1	7	3	1	7
13—14 „	144,7 „	4	3	4	3	1	2	13
14—15 „	149,7 „	3	—	—	2	1	—	3
15—16 „	154,3 „	2	—	—	—	1	—	3
16—17 „	157,7 „	1	—	—	—	—	—	1
Razem		32	9	6	12	7	3	31

59

z przeciętnemi ogłoszonemi w „Wiadomościach Statystycznych" Głównego Urzędu Statystycznego — zeszyt 8, rok. IX str. 216. Przeciętne te zostały opracowane na podstawie pomiarów wzrostu i wagi młodzieży szkolnej, dokonanych w dniu 1. kwietnia 1931 r. Jeżeli idzie o szkoły powszechne m. st. Warszawy

to dokonano tych pomiarów na dość pokaźnym materjale statystycznym, bo wynoszącym przeszło 25 tysięcy dzieci. Stąd też wyniki ich uznać możemy za normy dla naszego terenu. Nasze pomiary, które były dokonane w ostatnich tygodniach na materjale bardzo szczupłym, bo wynoszącym 100 uczniów, nie dają nam podstaw do wysuwania norm w formie przeciętnych. Możemy conajmniej każdy wypadek porównać z wspomnianemi przeciętnemi i dodać następujące ogólne zestawienie.

Widzimy, że 25% naszych chłopców ma wagę normalną t. j. zgodną z podanemi przeciętnemi, 45% poniżej normy (wtem 19% ma wagę 5 i więcej kg mniejszą niż mieć powinno), a 30% ma wagę ponad normę. Przy wzroście widzimy, że tylko 9% ma wzrost normalny, 59% poniżej normy (wtem 35% o przeszło 5 cm), a 32% ma wzrost ponad normę.

Na podkreślenie zasługuje jeszcze fakt przychodzenia dzieci do szkoły w liczbie około 20%, które nie jadają w domu śniadania i nie przynoszą ze sobą żadnego posiłku. Można postawić hipotezę, że w wielu wypadkach złe zachowanie się tych dzieci jest właśnie uzależnione od tego, że dzieci te są głodne a wskutek tego niecierpliwe i mniej opanowane. Przysłowie „Polak zły, gdy głodny" miałoby tu zastosowanie w całej swej rozciągłości.

III. Charakterystyka mieszkania, wypoczynek i rozrywki dzieci.

Jednym z najważniejszych czynników środowiska domowego jest bezsprzecznie mieszkanie. Tu w okresie swego pierwszego dzieciństwa jednostka ludzka spędza nieomal cały swój czas. Tu również kształtują się pierwsze nawyki i jest ono terenem odpoczynku i zabaw, nietylko w okresie dzieciństwa, ale i w późniejszym życiu człowieka, a często nawet miejscem pracy. Wpływ więc jego na rozwój sfery uczuciowo-moralnej jest bezwątpliwie duży. Będzie on zgubny, jeżeli stosunki mieszkaniowe będą złe i nieodpowiednie zwłaszcza tam, gdzie rodziny żyją i śpią razem bez względu na płeć i wiek w małych, ciasnych norach. Tu dzieci i dorastająca młodzież są świadkami nietylko rozmów osób dorosłych, lecz także stosunków seksualnych, bądź rodziców, bądz sublokatorów lub osób, nocują-

cych razem. Słusznie zauważa prof. Liszt, iż odpowiednie prawo mieszkaniowe, zapewniające każdemu ludzkie pomieszkanie, w którem mogłoby się należycia rozwijać życie rodzinne, więcej przyczyni się do podniesienia najniższego stanu oraz przeciwdziała przestępczości niż tuzin nowych kodeksów karnych.

O wartości mieszkania decydują w pierwszym rzędzie następujące czynniki: w jakiem otoczeniu (dzielnicy) się znajduje, w jakiej części domu jest położone, wielkość jego, zaludnienie oraz higjena.

Przypatrzmy się teraz warunkom mieszkaniowym naszych chłopców.

Dzielnica:

Nazwa dzielnicy:	Ochota	Śródmieście	Praga	Wola	Stare miasto	Powiśle	Powązki	Mokołów	Pod Warszawą	Kol. Staszica	Kercelak
Ilość mieszk.	38	29	8	6	5	4	3	3	2	1	1

Położenie mieszkania w domu:

Nazwa cz. domu:	Suteryna	Parter	I piętro	II piętro	III piętro	IV piętro	Poddasze
Ilość mieszk.:	12	30	20	10	12	6	10

Wszystkie mieszkania dzielą się na: jednoizbowe 67%
dwuizbowe 26%
trzyizbowe 7%

Zaludnienie mieszkań jednoizbowych:

Ilość osób	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ilość wypad.	3	6	7	15	16	11	4	3	2

Przeciętnie na jedno mieszkanie przypada około 5 osób. Niewszystkie jednakże te osoby należą do poszczególnych rodzin. Znajdują się wśród nich t. zw. podnajemcy. Znajdują się oni w następujących rubrykach:

przy 4 osobach jeden wypadek,

przy 5 osobach cztery wypadki,
przy 6 osobach dwa wypadki,
przy 8 osobach jeden wypadek,
przy 9 osobach jeden wypadek,
przy 10 osobach jeden wypadek.

Ilość podnajemców w poszczególnych wypadkach wynosi od jednej do pięciu osób.

Zaludnienie mieszkać dwuizbowych:

Ilość osób	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Ilość wypad.	2	—	9	7	1	3	2	1	—	—	1

Przeciętnie na jedno mieszkanie przypada około 6 osób. W ośmiu wypadkach w podanej ilości osób znajdują się podnajemcy i tak w rubrykach:

przy 5 osobach dwa wypadki,
przy 6 osobach jeden wypadek,
przy 8 osobach dwa wypadki,
przy 9 osobach dwa wypadki,
przy 13 osobach jeden wypadek.

Ilość podnajemców w poszczególnych wypadkach waha się od 1 — 6 osób.

Zaludnienie mieszkań trzyizbowych:

Ilość osób	4	5	6	7
Ilość wypadk.	2	3	1	1

Przeciętnie na jedno mieszkanie wypada około 5 osób. Podnajemców niema.

Najczęstsze wymiary mieszkań wahają się koło następujących liczb: 3 × 4, 4 × 5. Kilka mieszkań właściwie nie nadaje się do użytku. Są to albo drewniane baraki albo rudery pofabryczne, w których tylko dla braku mieszkań władze tolerują mieszkańców.

Niezbyt korzystnie przedstawiają się warunki higjeniczne mieszkań.

a) Tylko w 7 wypadkach przy mieszkaniu jest ogród, z którego częściowo mogą korzystać i dzieci.

b) Wygódki są tylko w 5 wypadkach oddzielne, a reszta to wspólne i znajdują się przeważnie na podwórzu.

c) Skanalizowane są budynki w 52 wypadkach.

d) Prawie we wszystkich wypadkach są wspólne podwórza za wyjątkiem kilku, gdzie zupełnie brak tychże.

e) W szesnastu wypadkach w mieszkaniu jest warsztat taki jak krawiecki, szewski, pralnia i t. p. i to przeważnie w mieszkaniach jednoizbowych.

f) W 90% wypadków izby mają jedno okno, a reszta ma albo dwa okna, albo są wypadki, gdzie w dwuizbowem mieszkaniu jest tylko jedno okno. Światło przechodzi przez pierwszy pokój.

g) Pozatem stwierdzono, że:
w 20 wypadkach są mieszkania wilgotne,
w 32 wypadkach są mieszkania ciemne,
w 24 wypadkach są mieszkania brudne,
w 50 wypadkach są mieszkania suche,
w 34 wypadkach są mieszkania jasne i słoneczne,
w 66 wypadkach są mieszkania czyste.

Jak się przedstawiają odpoczynek i rozrywki naszych dzieci w tych warunkach?

Sypia na dobę:	1%	chłopców	6 godzin,
	17%	chłopców	7 godzin,
	8%	chłopców	8 godzin,
	27%	chłopców	9 godzin,
	31%	chłopców	10 godzin,
	11%	chłopców	11 godzin,
	5%	chłopców	12 godzin.

Długość odpoczynku jest nie tyle uzależniona od wieku dziecka, ile od zajęć rodziców, chłopca i innych warunków. Chłopiec, który sypia tylko 6 godzin na dobę, ma lat 12 i jest synem stróżki i musi razem z matką częściowo czuwać w nocy.

Ważnem jest również, w jakich warunkach dzieci sypiają. Prawie wszystkie dzieci nie zmieniają na noc bielizny. Są nawet tacy, którzy nie mają wogóle koszuli i sypiają tylko w spodniach. Inni śpią w całem ubraniu zwłaszcza zimą, aby im było

ciepło. Rzadkie są wypadki, ażeby dzieci przed udaniem się na spoczynek myły się. Chłopcy sypiają:

w 50 wypadkach sami,
w 36 wypadkach z bratem (lub braćmi),
w 3 wypadkach z siostrą,
w 6 wypadkach z matką,
w 5 wypadkach z ojcem.

Na łóżku sypia 64 chłopców,
na otomanie 12 chłopców,
na łóżku polowem 14 chłopców,
na sienniku na podłodze lub krzesełkach 10 chłopców.

Nieraz chłopiec sypia razem z matką i bratem lub siostrą i bratem, w jednym wypadku z ojczymem na sienniku. W izbach, w których chłopcy sypiają, jest tyle łóżek, i sypia taka ilość osób, że przeciętnie na jedno łóżko przypada 2 i pół osoby — są wypadki, gdzie na dwa przypada 7 osób, a w jednym wypadku na 8 osób jest jedno łóżko.

Nie bez wpływu na rozwój osobowości dziecka jest fakt posiadania przez dziecko swojego własnego „kąta" w mieszkaniu, gdzie może przechowywać własne rzeczy i czuć się panem miejsca. Wśród naszych wychowanków jest tylko 17 takich, którzy mają własny kącik. Niektórzy z nich mają własny stolik lub szufladę.

Na pytanie, gdzie się dziecko bawi, i w co lub czem, otrzymałem odpowiedź:

a) 30% chłopców spędza głównie czas w domu, niektórzy z nich uczą się grać na instrumencie muzycznym, bawią się ze starszem rodzeństwem w różne gry towarzyskie, inni pomagają rodzicom w pracy lub bawią młodsze rodzeństwo, kilku podało, że malują, rysują lub wyrabiają zabawki. Nie wszyscy to czynią z własnej woli, niektórych rodzice zatrzymują a nawet zamykają w domu.

b) 70% chłopców przebywa głównie poza domem i to przeważnie na podwórzu, w parku, na torze kolejowym, nad rzeką, na placu wyścigowym i t. p. Bawią się najczęściej w piłkę, w klisze, w dwa ognie, w berka, w ganianego, chowanego, policjanta i złodzieja, w konie, w gonitwę za gołębiami, w woj-

sko. Inni podali, że palą papierosy i chodzą z kolegami po mieście, ot tak sobie na spacer.

Przebywają i bawią się przeważnie sami lub z kimś z rodziny 25 chłopców, z obcymi (z kim się spotka, ze stałymi kolegami z towarzyszami z podwórza, z przygodnymi kolegami) 75 chłopców.

Do kina uczęszcza z naszych chłopców, nie licząc wypadków, gdy idzie razem ze szkołą, 80% i to przeważnie dość często, niektórzy conajmniej w niedziele lub święta, inni jeszcze częściej, a najrzadziej raz na miesiąc. Do teatru chodzi 15% i podali, że byli w swojem życiu najwyżej 2, 3, do 6 razy. W cyrku było 10 procent, w 2 wypadkach na każdy nowy program, kilku było tylko raz — wszyscy chłopcy interesują się bardzo cyrkiem, głównie zapasami i jeżeli nie wszyscy chodzą, to tylko dlatego, że nie mają pieniędzy, a jak sami twierdzą, trudniej wejść tam na gapę niż do kina.

Książki czyta poza podręcznikami szkolnemi 90%. Najwięcej interesuje ich literatura o podłożu kryminalnem i erotycznem. Wielu uczniów przynosi takie książki do szkoły i zamiast uczyć się, czyta je. Biorą oni książki z kilku źródeł, najwięcej chłopców pożycza książki z bibljoteki szkolnej, od starszego rodzeństwa i kolegów, kilku ma swoje własne książki, kilkunastu bierze je z bibljoteki Poradni Pedologicznej, z bibljoteki P. P. S. lub od swych opiekunów sądowych.

Oto najczęściej spotykane odpowiedzi chłopców o ich mieszkaniu:

„Mieszkam w suterynie. Jest tam pokój z kuchnią o jednem oknie. Kuchnia ma 2 m szerokości i 3 i pół m długości, a pokój 3 i pół m szerokości i 3 i pół m długości. Mieszka razem 8 osób: rodzice, nas troje dzieci i troje sublokatorów. Ojciec jest bezrobotny, matka pracuje 3 dni w tygodniu, zarabia 25 złotych tygodniowo. Komornego płacimy 50 zł. miesięcznie. Elektryczności nie mamy. Woda jest na korytarzu, wygódka na podwórzu. Mamy jedną szafę, łóżko, stół, cztery krzesła i słupek".

„Nasze mieszkanie jest małe a przytem jest w dole i jest wilgoć koło okna. Okno jest duże weneckie. Elektryczności niema, ale mają założyć, a teraz pali się lampa naftowa. Wodociąg jest, ale u nas zlewu niema. Ustęp jest koło sieni gospodarza. Izb jest jedna, ale jest przeforsztowana. Ma ona 4,35 m długości, 3 m szerokości i 2,15 m wysokości".

„Mieszkam na ulicy Twardej w centrum Warszawy. Dom mój jest już stary drewniak. Leży w sąsiedztwie fabryki czekolady, fabryki gwoździ i blisko kin. Mieszkam na II piętrze, mieszkanie jest ciasne o jednem oknie.

Jest kanalizacja. Sąsiedzi nasi są to fachowcy, np. stolarze, ślusarze, kolejarze, pozatem porządni ludzie".

Są i takie odpowiedzi:

„Ja mieszkam pod schodami. Mam parę słomianek, parę butelek od wódki i nic więcej".

„Od czasu mego urodzenia mieszkam przy ulicy Złotej. Dom nasz jest bardzo okazały szczególnie od frontu. Jest czteropiętrowy, są dwa podwórka. Pierwsze podwórko jest małe, w pośrodku rośnie drzewo. Jest ono nieduże z powodu braku słońca. Drugie podwórze jest bardzo słoneczne i wesołe, rośnie tam kilka drzew, więc dzieci mogą się tam swobodnie bawić. My mieszkamy na trzeciem piętrze. Okna wychodzą na wschód i słońce szczególnie w lecie oświetla nasze mieszkanie. Nasze mieszkanie składa się z 2 pokoi, kuchni i przedpokoju. Oprócz tego mamy balkon. Rosną tam kwiaty, więc z przyjemnością tam przesiaduję. Przyzwyczaiłem się tak do naszego mieszkania, że bardzoby mnie było przykro je opuszczać".

IV. Otoczenie sąsiedzkie.

Mówiąc o otoczeniu sąsiedzkiem, nie mam na myśli tak szerokiego zakresu tego pojęcia, jaki podaje w swojem określeniu prof. Znaniecki, który uważa otoczenie sąsiedzkie osobnika za ogół osób, z któremi styka się on bezpośrednio dzięki temu, że znajdują się one w takiej fizycznej bliskości jego miejsca zamieszkania, iż mogą się z nim często spotykać. Wobec udoskonalenia środków komunikacyjnych i transportowych owe zbliżenie może być tak ułatwione, iż na podstawie wymienionej definicji mogą być dzisiaj zaliczone osoby do otoczenia sąsiedzkiego danego osobnika, które bezpośrednio nie mają żadnych styczności mieszkaniowych i ich mieszkania mogą być oddalone o kilkanaście a nawet kilkadziesiąt kilometrów od siebie. W moich obserwacjach szło mi raczej o to najbliższe otoczenie sąsiedzkie, które jest związane głównie z mieszkaniem, a więc lokatorzy tego samego domu, względnie lokatorzy bezpośrednio stykających się domów.

Oddziaływanie tego otoczenia istnieje w większym lub mniejszym stopniu, zależnie od warunków, w jakich się ono znajduje. Wprawdzie w wielkich miastach oddziaływanie tego tak pojętego czynnika jest coraz mniejsze, gdyż brak tam głównie zwartej opinji sąsiedzkiej. Zdarza się często, że większa część lokatorów tego samego domu nie zna się osobiście, zwłasz-

cza w domach o większej liczbie mieszkańców. Mimo to istnieje między nimi pewien kontakt i wspólne zainteresowanie czy w formie plotek sąsiedzkich, czy też wspólnych interesów mieszkaniowych lub handlowych, np. wspólne podwórze, wspólny strych, wspólna pralnia, wspólne piwnice i t. p. Istnieje również nieraz silne oddziaływanie na dzieci w drodze naśladownictwa lub wspomnień emocjonalnych — pobyt dziecka u sąsiadów w wolnych godzinach od zajęć, gdzie słucha opowiadań o przeżyciach dziadka domu, wspólnie bawi się, albo jest świadkiem gorszących zajść wśród sąsiadów, lub też samo jest przedmiotem konfliktów sąsiedzkich. Nie wspominam już o takich faktach, jak wspólne kradzieże, pijatyki, stręczenie wzgl. uprawianie nierządu i t. p.

Otoczenie naszych chłopców przedstawia się następująco:
Jeden lokator mieszka w domu sam — w jednym wypadku.
Od 2 do 10 lokatorów mieszka — w 14 wypadkach.
Od 11 do 20 lokatorów mieszka — 10 wypadkach.
Od 20 do 30 lokatorów mieszka — w 8 wypadkach.
Od 30 do 40 lokatorów mieszka — w 16 wypadkach.
Od 40 do 50 lokatorów mieszka — w 8 wypadkach.
Od 50 do 60 lokatorów mieszka — w 15 wypadkach.
Od 60 do 70 lokatorów mieszka — w 4 wypadkach.

Ponad 70 lokatorów (w kilku domach jest nawet 150) — w 25 wypadkach.

Widzimy z tego, że większa część chłopców mieszka w domach o większej ilości lokatorów. To też nie wszyscy chłopcy znają swych współmieszkańców domu. Są jednak wypadki, że nasz wychowanek swojem zachowaniem tak się wyróżnia, że go wszyscy znają, i kiedy się wchodzi do domu i pyta się o danego chłopca, to odrazu odpowiadają „ach to ten łobuz, ten złodziej", albo słyszy się jeszcze inne epitety.

Przeważnie we wszystkich domach jest wspólny dziedziniec, wspólny ustęp, wspólny strych — w kilku wypadkach są tylko wspólne interesy służbowe lub finansowe: ojciec lub matka jest dozorcą lub rządcą domu, matka pierze u sąsiadów, ojciec — szewc naprawia buty dla sąsiadów, rodzice mają długi u sąsiadów i t. p.

Stosunek do sąsiadów jest w większości wypadków obojętny (46%), w 33% naogół dobry, a w 21% nieprzychylny a często wręcz wrogi. Zatargi, kłótnie, a nawet bójki powstają głównie o wodę, o bieliznę, o dzieci, a niejednokrotnie są konflikty na podłożu politycznem lub zawodowem. W dwóch wypadkach zakończyły się one śmiercią jednego z członków rodziny naszych chłopców. Jeden głośny wypadek zabójstwa członka P. P. S. przez członków B. B. S., a drugi wypadek, który się zdarzył w rodzinie chłopca K., gdzie według jego własnych słów „sąsiedzi zarznęli brata, który im po pijanemu bardzo dokuczał".

Stan moralny jest w większości wypadków niski i stanowią oni (sąsiedzi) środowisko mało kulturalne. Zamieszkują tam przeważnie robotnicy, drobni sklepikarze, rzemieślnicy, a wśród nich bardzo dużo bezrobotnych. Zaledwie 20% domów jest zamieszkanych przez kupców, kolejarzy, wojskowych lub innych ludzi majętniejszych i kulturalniejszych.

Oto, co piszą niektórzy z naszych chłopców o swoich sąsiadach:

„Nasi sąsiedzi są bardzo źli. Jak się upiją, to się zawsze biją. Albo jak się nie mają o co kłócić, to się kłócą o górę. Jak wieszają bieliznę, to jedna kobieta drugiej pozrzuca bieliznę na kupę i zaczyna się kłótnia. Za byle co się nieraz pobiją do krwi, albo jedna drugą bierze za włosy i spycha. Jedną kobietę zabrało raz Pogotowie do szpitala, bo rozbito jej butelką głowę. Później przyszedł policjant i spisał protokół. Jej mąż upił się i zaczął warjować, i wziął siekierę i chciał porozbijać szafę i dopiero inni mężczyźni przyszli, schwycili go i wypchnęli za drzwi".

„Nasi sąsiedzi są na mnie tak źli, że jak pójdę do domu na niedzielę z internatu, to mówią do siebie — że już przyszedł od C—ich i zaraz będzie się rozbijał".

„Moi sąsiedzi to kolejarze, policjant i 3 robotników. Trzy rodziny kłócą się i biją się pomiędzy sobą. Nasi sąsiedzi odwiedzają nas dosyć często, ale moi rodzice nie lubią chodzić po kominkach i nie zadają się z sąsiadami".

„W tym domu, co ja mieszkam, jest wszystkich lokatorów 32. Jest jedno wspólne podwórko nieduże. W tym domu przeważnie mieszkają stolarze. Nie lubią pić wódki, są zawsze trzeźwi. Tylko się często kłócą, to o górę, to o dzieci, i zawsze wychodzą nieporozumienia".

„Nasi są dobrzy lokatorowie, są też i alkoholicy. Jak przyjdzie sobota, dzień wypłaty, to alkoholicy nie myślą o żonie i dziecku, tylko przepijają pieniądze, a w domu nędza, twarze blade, ubranka na nich coprawda czyste, lecz podarte i całe połatane".

„W tym budynku, co ja mieszkam, mieszkają ludzie, którzy są naogół dobrzy, ale w innych budynkach są nieporządni. W naszym budynku są rozmaici ludzie: szewcy, ślusarze, tramwajarze, paru szoferów. Pijaków też nie brak. Jest jedna lokatorka, co się zawsze kłóci i zakłóca spokój. Do nas przychodzą sąsiedzi bardzo często i są bardzo życzliwi".

„Moi rodzice nie mają żadnych sąsiadów, bo w tym domu mieszkają sami żydzi".

V. Stan materjalny rodziny.

W tym i następnym rozdziale zajmiemy się szerzej niż dotychczas kwestją rodziny, gdyż jest ona jedną z podstawowych czynników omawianego zagadnienia.

Jest dzisiaj rzeczą bezsprzeczną i ogólnie przyjętą, że zadania rodziny współczesnej w porównaniu z rodziną stanową starożytności czy średniowiecza zostały mocno zredukowane. Z instytucji o szerokim zasięgu i mocnych podstawach gospodarczych, tradycyjnych, religijnych i politycznych, w których koncentrowało się całe życie jednostki pozostała obecnie tak zwana mała rodzina, która zachowała zasadniczo wspólność mieszkania, spożywania posiłku i odpoczynku (częściowo zabawy)[1]. Z całego życia ludzkiego znajduje swoje zaspokojenie tylko pewna część, t. z. sfera prywatności. Pomimo zubożenia treści życia rodzinnego, mimo to, co się nieraz pisze i mówi o upadku rodziny, o jej zaniku, pozostała rodzina nadal podstawową grupą dla wszelkiego życia społecznego, gdyż jako grupa społeczna jest ona tą grupą naturalną, która posiada silną świadomość jedności i wspólności. Pozostaje ona nadal formą uporządkowaną i ma realne podstawy natury psychologicznej i fizjologicznej do swego rozwoju. Ma ona w największym stopniu wszystkie te dane, jakie są potrzebne do racjonalnego wychowania, osobliwie we wczesnem dzieciństwie, istnieje w niej cała gama naturalnych przywiązań, głębszych podkładów intuicji, a są to wartości, których nie można się nauczyć ani naśladować. Wymieniona trojaka wspólność rodziny daje prymitywną więź społeczną, spotęgowaną przez uczucia macierzyństwa i ojcostwa, co stanowi uspołecznienie dążności i uczuć dziecka, dla którego rodzina jest do pewnego czasu jedyną, a następnie przez długi okres główną grupą społeczną. Niektórzy socjologo-

[1]) Józef Chałasiński. „Rodzina, szkoła i szersze grupy społeczne" Chowanna — zesz. I i II r. 1929.

wie amerykańscy widzą w tej prymitywnej wspólności rodzinnej środowisko, w którem przez fakt współżycia rodzi się natura ludzka jako ludzka.

Nasza współczesna mała rodzina może nawet lepiej spełniać zadanie wychowawcze od rodu względnie od dawniejszej wielkiej rodziny, gdyż nie krępuje ona zbyt rozwoju indywidualności swych członków i jest możliwa większa w niej indywidualizacja wpływów. To wszystko może być jednakże osiągnięte z tem zastrzeżeniem, że w rodzinie zejdzie się „rzeczywista miłość małżeńska i rodzicielska, odpowiednie usposobienie u dzieci oraz pomyślne warunki zewnętrzne" (Znaniecki wedł. cyt. dzieła).

Jak się przedstawia rodzina naszych chłopców?

Wśród naszych zbadanych rodzin jest:

a) rodzin małych (osób od 2 do 4)	30%
b) rodzin średn. (osób od 5 do 7)	60%
c) rodzin dużych (osób od 8 do 10)	10%

Zawód głowy rodziny przedstawia się następująco:

robotnicy wykwalifikowani	30%
robotnicy niewykwalifikowani	28%
furmani	7%
dozorcy domów	5%
służące	4%
robotnice, posługaczki	3%
handlarki	3%
kolejarze	3%
praczki	3%
gospodynie, kucharki	2%
woźni	2%
właściciele sklepu	2%
artysta cyrkowy	1%
policjant	1%
numerowy	1%
wartownik więzienny	1%
handlowiec	1%
kierownik fabryki	1%
krawczyni	1%
tramwajarz	1%

Zarobki miesięczne rodziny są uzależnione od tego, ilu członków rodziny pracuje, gdzie pracują i czy mają prace. Przy obliczeniu ostatnich danych, wziąłem za podstawę nietylko stan, jaki istnieje w tej chwili, ale porównywałem go ze stanem, jaki był w lecie. Nie uważam za bezrobotnych robotników, t. z. sezonowych, którzy mają specjalnie wyższe zarobki w lecie, i wiedzą z góry o tem, że przez kilka miesięcy zimą pracy mieć nie będą. Są to przeważnie murarze, cieśle i robotnicy budowlani.

Jeżeli idzie o to, kto pracuje w rodzinie, to najlepiej nam zilustruje poniżej podane zestawienie:

Sam ojciec pracuje	w 27	wypadkach.
Sama matka pracuje	„ 19	„
Ojciec i matka pracują	„ 8	„
Ktoś z rodzeństwa pracuje . . . . (ojciec i matka bezrobotni)	„ 10	„
Ojciec albo matka i ktoś z rodzeństwa prac.	„ 7	„
Ktoś z rodziny pracuje dorywczo	„ 11	„
Bez pracy cała rodzina	„ 17	„
razem . . .	99	rodzin

(jeden chłopiec nie ma nikogo z rodziny).

Z podanych wypadków 8% pracuje w domu, reszta poza domem. Ci, którzy mają pracę dorywczą, zajmują się głównie handlem ulicznym bez patentu albo angażują się do t. zw. robót przygodnych, gdzie znajdują zajęcie jeden dzień w tygodniu, rzadziej częściej. Są oni więc gorzej sytuowani od tych bezrobotnych, którzy otrzymują zapomogę. Takich jest 10 rodzin. Reszta dostaje obiady z kuchni dla bezrobotnych, a niektórzy mają dochody od sublokatorów.

Uwzględniwszy więc te wszystkie zródła dochodów, zarobki miesięczne wszystkich rodzin przedstawiają się następująco (pomijam rodziny bezrobotnych):

Wysokość dochodów w zł.	do 50	od 50 do 100	od 100 do 150	od 150 do 200	od 200 do 250	od 250 do 300	od 300 do 400	ponad 400
Ilość rodzin	13	26	12	12	8	4	2	5

Bezrobotnych, którzy otrzymują zapomogę można zaliczyć do tych, których zarobek wynosi do 50 zł. i razem z tymi, któ-

rych zarobek dochodzi do 100 zł. — stanowią oni większość, gdyż jest ich 56%. Można uważać ich, że żyją w warunkach materjalnych poniżej minimum egzystencji. Tych zaś, którzy zarabiają od 100 do 200 zł. można uznać ich warunki za znośne, a jest ich 24%, tych zaś, którzy mają od 200 do 300 zł. za ludzi, żyjących w dość dobrych warunkach, jest ich 12%, a za dobrze usytuowanych można uważać tych, których zarobek wynosi ponad 300 zł., a jest ich tylko 7%. Do tych ostatnich należy rodzina właściciela sklepu, numerowego, szofera, kelnera i dwóch rzemieślników. Posiadają oni rodziny małe wzgl. średnie. W innych kategorjach jest stan liczebny rodzin mniejwięcej równo rozdzielony, t. zn. że na każdą kategorję przypada taki sam odsetek rodzin średnich, małych i wielkich jak wymieniłem poprzednio.

Charakterystyczne dla naszych rozważań są zarobki samych uczniów. Przeszło 50% uczniów pracuje zarobkowo. Dawniej był odsetek o wiele większy, gdyż przeważnie wszyscy chłopcy sprzedawali gazety, obecnie wolno tylko tym sprzedawać, którzy ukończyli 15 rok życia. W 22 wypadkach zarobkują przez cały rok, w 28 wypadkach tylko latem, a w 3 wypadkach tylko zimą (donoszą węgiel). Największa część, bo aż 28 chłopców podaje piłki na kortach tennisowych, 10 chłopców sprzedaje gazety, 6 zajmuje się innym handlem, a 9 zarobkuje w różne inne sposoby (zbierają butelki, klisze, chodzą jako chłopcy do posyłek, jeden żebrze i uważa to za zarobek. Zarabia:

do	3	złotych	tygodniowo	13	chłopców
„	5	„	„	19	„
„	7	„	„	2	„
„	10	„	„	8	„
więcej niż	10	„	„	11	„

W większości wypadków mniejwięcej połowę pieniędzy oddają chłopcy rodzicom, utrzymując wzgl. przyczyniając się do utrzymania całej rodziny. Resztę pieniędzy używają na papierosy, wódkę, kino, gry hazardowe i inne przyjemności. Przyczynia się to w dużej mierze do ich demoralizacji.

Poniżej przytoczę kilka odpowiedzi dosłownych chłopców o swoich rodzicach:

Uczeń kl. V.

„U nas pracuje tylko tata w firmie Lilpop, Rau i Löwenstein przy ul. Bema 65, na warsztacie w kuźni. Tata zarabia 43 zł. tygodniowo, tam już pracuje 14 lat. Dzięki Bogu, że tata ma zdrowie i pracą utrzymuje dom. Nieraz jestem zmartwiony, jak tata ma jakąś ranę".

Uczeń kl. III.

„Mój tatuś pracuje w więzieniu, zarabia miesięcznie 200 zł. Moja mamusia zajmuje się pracą domową. Mój tatuś mamusi daje 195 zł. i mama nas z tych pieniędzy żywi i jeszcze oddaje do kasy oszczędnościowej 20 zł. Mój tatuś jest dozorcą więziennym".

Uczeń kl. VI.

„Mam tylko matkę, bo ojca się nie liczy, gdyż ojciec mój nie żyje z matką i na mnie i na utrzymanie nie daje. Matka moja jest dla mnie dobra i pracuje, aby mnie wychować na dobrego obywatela Polski".

Uczeń kl. VI.

„Rodzice moi są bardzo dobrzy. Moi rodzice urodzili się w Warszawie. Uczęszczali do szkoły i mamusia ukończyła 3 oddziały, a tatuś 2 oddziały. A teraz tatuś dostał się do pracy i robi rzetelnie i dostaje pensję 160 zł. na miesiąc. Moi rodzice dbają o mnie i troszczą się o moją grzeczność w szkole i żebym nie przeszkadzał panom nauczycielom w lekcji. Moi rodzice chcą, żebym co rok zdawał i dobrze się uczył i wciąż słuchał, co nauczyciel mówi, żebym mógł opowiedzieć moim rodzicom".

Uczeń kl. III.

„Ja nie mam tatusia. Mojego tatusia postrzelili w kolano zatrutą kulą w te rozruchy majowe w 1926 r. Mój tata był prostym robotnikiem, zajmował się rolnictwem. A teraz u nas nikt nie pracuje. Jest brat, który ma lat 19 i też wcale nie pracuje i nie mamy żadnych środków do życia".

Uczeń kl. III.

„Mój ojciec nie pracuje. Jak pracował, to wszystkie pieniądze oddawał matce. Matka jak miała pieniądze, to kupiła kartofli. Teraz tak żyjemy. Nieraz to wcale nie jemy cały dzień, dopiero jak przyjdzie siostra, to matce da ze dwa złote, i mama kupi chleba i zagotuje herbaty i zjemy i pójdziemy spać".

Uczeń kl. III.

„Moja mamusia jest bezrobotna. Dawniej moja mamusia pracowała, ale teraz nie pracuje. Dawniej dostawaliśmy trochę zapomogi, ale zapomoga nie wystarczyłaby na tyle czasu, to moja mamusia od mojej cioci pieniędzy pożyczy. Jabym chętnie chciał pomóc, ale jestem za młody, dalej nie skończyłem jeszcze szkoły powszechnej, a kto nie skończy szkoły powszechnej, tego nie przyjmą do żadnego terminu. Ale zato słucham się i nieźle się uczę. Z tego mamusia jest bardzo zadowolona i wszystkoby mi oddała".

Uczeń kl. III.

„Tatusia nie mam. Mamusia nie pracuje. Utrzymuje się z komornego, dostaje nie wszystkie pieniądze, bo sublokator nie dostaje pensji. Mamusia musi z tych pieniędzy opłacać komorne, więc nie starczy się wyżywić. Wujenka nabyła sklep, mamusia pomoże handlować i się coś niecoś pożywi. Siostra dostaje od narzeczonego na życie i na ubranie, ponieważ narzeczony ma pracę w Ostrołęce i musi porozumiewać się listami".

VI. Stan moralny i umysłowy rodziny.

Niemniejszy wpływ od warunków materjalnych na rozwój dziecka mają warunki moralne, jakie panują w danej rodzinie, które są w pewnej mierze uzależnione od poziomu umysłowego rodziców. Wśród omawianych rodzin 20% ojców jest zupełnymi analfabetami, a matek analfabetek jest 35%. Nauka i wyższe formy życia umysłowego można śmiało rzec nie mają nietylko zrozumienia, ale nawet i uznania. Większa część rodziców do żadnych szkół nie chodziła, niektórzy z nich nauczyli się cokolwieczek pisać i czytać w domu. Wprawdzie w 60 wypadkach podano, że czyta się w domu prasę codzienną, ale czynią to głównie młodsi członkowie rodziny, którzy już ukończyli naukę w szkole lub jeszcze chodzą do szkoły. Największe powodzenie wśród tych czytelników mają t. z. „czerwoniaki": Dzień Dobry, Dobry Wieczór, Ostatnie wiadomości, Express Poranny i t. p. W kilku tylko wypadkach czytają Kurjer Warszawski i Robotnika. Z literatury książkowej największe powodzenie mają powieści sensacyjno-kryminalne. Kilku tylko ojców czyta książki o treści historycznej lub socjalnej, np. O rewolucji francuskiej lub o zadaniach socjalizmu.

W rodzinach w 75% porozumiewają się gwarą miejską. Dla charakterystyki tego języka przytoczę niektóre zwroty naszych chłopców: Guciu — pieniądze, poniterek — kolega, draka — coś śmiesznego, limo — oko, piterek — nóż, glina — policjant, derby — ucieczka, dycha — dziesiątka, snopek — złoty (to samo oznacza korniszonek), prychy — idziemy, grabie — ręce, pylić — sprzedawać, melina — schronisko, leja — lekcja, kanciarz - nawalacz — oszust, lipa — porcja nad program, kapuś— kapownik — ten, co skarży, rachcium ciachcium — onanizowanie, brać pod puc — brać pod włos, pet — niedopałek papierosa, dał fraka — uciekł, cwaniak — chojrak — fetniarz —

zuch, pindzia — dziewczynka, odklapnąć się — odejść (to samo oznacza odwalić), przylepić się — nawalić — ukraść, zaliwać — kłamać, dać kopa — kopnąć, wystawniak — włóczęga, majdaniarz — gazeciarz, szarpnąć się — zaciągnąć papierosa, starać się — sprzedawać gazety, patałaszyć — przeszkadzać, dać trafne — uderzyć kogoś, wredny — kłamliwy, galancie — dobrze i t. p.

Takiemi i podobnemi wyrazami posługują się nasi chłopcy między sobą, a na pytanie, skąd znają te wyrazy, odpowiadają, że z domu. W rozmowie z obcymi używają w całości języka literackiego. Tu popełniają głównie błędy przy używaniu czasowników, nie rozróżniają rodzajów, mówią np. kobiety szli, siostry kupowali, szłem zamiast szedłem i t. p.

Naogół są dość muzykalni, w 60 rodzinach znajdują się instrumenty muzyczne, przeważnie aparaty radjowe, gramofony, patefony, mandoliny i w jednym wypadku fortepian. Śpiewają, a raczej nucą sobie dość często. Na pytanie, jaka się piosenka najbardziej podoba, otrzymaliśmy następujące odpowiedzi:

Jeszcze Polska nie zginęła . .	16	chłopców
Rumba	11	„
Czerwony pas	8	„
Harcerskie	8	„
Rota	5	„
O strzelcu	3	„
Na starym zamku	3	„
Czy ty wiesz, moja mała . .	3	„
Pod samowarem	3	„
Marsyljanka	3	„
Wszystkie modne	3	„
Nie kładź palca	3	„
Tańcz moja mała	3	„
Kiedy ranne	2	„
Księżyc na Maderze . . .	2	„
Pieśń powstańców	2	„
Miłość cię zgubiła, dziewczyno .	2	„
Wojenko, wojenko, cóżeś ty za pani	2	„
Ona go kijem, a on ją ryjem .	1	„
Chodziłam po polu	1	„
Krakowiak	1	„
Wołga, Wołga	1	„
Wizja szyldwacha	1	„
Pierwsza brygada	1	„

O świętym Piotrze	. . .	1	chłopiec
Pod Twą obronę	. . .	1	„
Moja najmilsza bądź zdrowa	.	1	„
Jak to na wojence ładnie	. .	1	„
Wszystkie nasze dzienne sprawy	.	1	„
Pieśń obozowa	. . . . .	1	„
Jak ja pójdę spać na kwaterę	.	1	„
Żadne	. . . .	5	„

Widać tu krzyżowanie się wpływów środowiska domowego i ulicy z wpływem szkoły, na korzyść tej ostatniej, bo około 55% z podanych piosenek (pieśni) dzieci nauczyły się i spiewają w szkole.

Stosunek do obecnego państwa przedstawia się następująco:

a) więcej obojętny 60%
b) bardziej przychylny (czynny) . . 30%
c) wyraźnie nieprzychylny . . . 10%
(pragną rewolucji proletarjatu)

Do organizacyj politycznych i zawodowych, głównie socjalistycznych należą ojcowie lub starsi bracia około 40% rodzin, dość dużo z nich to czynni członkowie bojówek organizacyj politycznych. Kilku chłopców z tych rodzin należy do harcerstwa czerwonego.

Względnie dobrze przedstawiają się stosunki religijne. I tak:

a) uczęszczają co niedzielę do kościoła i idą dość często do spowiedzi 70%
b) czyni to rzadziej 20%
c) uważa się za bezwyznaniowców 10%

Niestety religja tu ma raczej charakter tradycyjny i zewnętrzny i nie wpływa tak na kształtowanie się struktury moralnej chłopców, jakby się tego należało spodziewać.

Z tą kwestją łączy się ściśle sprawa atmosfery domowej i stosunków małżeńskich. Nasi chłopcy:

a) mają oboje rodziców, którzy żyją razem . . w 60%
b) są pełnemi sierotami . . . . . . w 5%
c) półsierotami (wtem dzieci nieślubne) . . w 20%
d) mają drugiego ojca lub drugą matkę . . . w 6%
e) rodzice żyją w separacji . . . . . . w 9%

Najgorzej przedstawiają się warunki tych dzieci, których rodzice nie żyją razem. Ile to one przeżywają tragedji w związku z tem, może tylko ten zrozumieć, kto się z temi dziećmi spotyka. Kilka faktów z naszego życia szkolnego:

Pewna pani przyprowadziła chłopca i zgłosiła go jako swego syna, nadmieniając jednocześnie, że mąż ma dwie żony, obie mieszkają razem z nim, a czasem się znowu rozchodzą. Kiedy osoba ta wyszła, chłopiec oświadczył, że ta pani nie jest jego matką, jego mamusią jest ta druga pani, z którą ojciec wziął ślub, będąc w Rosji. Niedawno chłopiec ten, kiedy się dowiedział o śmierci rzekomej matki, powiedział do chłopców w obecności nauczyciela „dzisiaj jest mój najszczęśliwszy dzień w życiu, bo nareszcie djabli tę cholerę wzięli". Nadmieniam, że chłopiec ten jest najzdolniejszym uczniem w szkole, a jego stryj jest znanym artystą filmowym. Inny wypadek: Chłopiec bardzo sympatyczny i wesoły, zapytany o jego stosunki rodzinne rzewnie się rozpłakał, dopiero po uspokojeniu go, dowiedzieliśmy się od niego, że ojciec, który ma dobry zarobek jako tramwajarz, nie żyje z matką która jest obecnie służącą.

Nielepsze istnieją stosunki w niektórych rodzinach, gdzie małżeństwo żyje razem. Zwłaszcza, gdy mąż jest alkoholikiem lub prowadzi rozwiązłe życie. Kiedy jeden dziesięcioletni chłopiec chciał zgwałcić dziewczynkę na terenie szkoły, i po tym wypadku z nim rozmawiałem, powoływał się na przykłady z swej rodziny. Te stosunki są zbyt nieuchwytne i nie da się liczbowo przedstawić, mogę najwyżej ogólnie tylko stwierdzić, że mniejwięcej połowa naszych chłopców żyje w spokojnej i harmonijnej atmosferze rodzinnej, druga część w warunkach, podobnych do tych, które na przykładach wymieniłem.

Stosunek rodziny do dziecka można ogólnie ująć w następujące liczby:

a) stosunek miły, serdeczny, gdzie rodzice myślą o przyszłości dziecka, gdzie często chłopiec jest ulubieńcem ojca, 70%

b) stosunek obojętny, suchy 20%

c) stosunek nieprzychylny, często wrogi i wręcz brutalny 10%

Prawie we wszystkich rodzinach dzieci karzą fizycznie, lecz o ile to w pierwszej kategorji robią dość umiarkowanie, to

w grupie ostatniej jest ta kara bardzo często nadużywana. Są wypadki, gdzie dziecko przychodzi z sińcami na ciele do szkoły.

Warunki między szkołą a domem ułożyły się w tym roku dość dobrze. Mniejwięcej połowa rodziców jest do szkoły ustosunkowana życzliwie a nawet serdecznie, reszta obojętnie. Stosunków wrogich niema.

Na zakończenie nie od rzeczy będzie wspomnieć, kim chłopcy chcieliby być, gdyż jest to bardziej wypływem środowiska domowego niż szkolnego. Oto zestawienie odpowiedzi:. Chciałoby być:

Podane motywy:

lotnikiem — 13 (mógłbym daleko lecieć)
maszynistą kol. — 11 (lubię podróże)
zawodowym wojsk. — 9 (wojsko mi się podoba)
marynarzem — 8 (lubię morze)
szoferem — 7 (lubię jeździć)
inżynierem — 6 (zarabia dużo pieniędzy)
lekarzem — 4 (ma dużo pieniędzy)
artystą malarzem — 4 (rysowałbym ładne obrazy)
elektro-technikiem — 4 (ma dużo pieniędzy)
kowalem — 3 (ma dużo pieniędzy)
muzykantem — 3 (umiem grać)
szewcem — 3 (jestem słabowity)
fryzjerem — 2 (ma dużo pracy)
generałem — 2 (miałbym dużo wojska)
królem — 2 (dużo pieniędzy)
komunistą — 1 (mógłbym innymi rządzić)
paziem — 1 (mi się podoba)
tramwajarzem — 1 (ma dużo pieniędzy)
policjantem — 1 (ma dużo pieniędzy)
mechanikiem — 1 (ma dużo pieniędzy)
murarzem — 1 (ma dużo pieniędzy, zimą wolne)
stolarzem — 1 (mi się podoba)
pułkownikieem — 1 (mógłbym rządzić)
drukarzem — 1 (ma dużo piniędzy)
Zielińskim - bandytą — 1 (mi się podoba)
oficerem — 1 (bo jest ładny)
komisarzem — 1 (bo ładny)
sędzią — 1 (bo lubię być sprawiedliwym)
księdzem — 1 (chciałbym odprawiać mszę)
sportowcem — 1 (lubię)
urzędnikiem — 1 (bo miałbym pracę)
dżokejem — 1 (miałbym konia)

budowniczym — 1 (ma dużo pieniędzy)
dyrektorem kolei państwowych — 1 (ma dużo pieniędzy)

Żaden chłopiec nie oświadczył, że chce być nauczycielem Równie charakterystycznem jest to, że prawie żaden chłopiec nie obiera sobie zawodu swego ojca. Wszyscy prawie podają motywy natury utylitarnej. W większości wypadków nie liczą się z własnemi siłami tak materjalnemi jak i psychicznemi. Są wyraźne tendencję do wybicia się z dotychczasowego środowiska.

* * *

Przedstawione środowisko domowe uczniów szkoły specjalnej jest pod wieloma względami typowem środowiskiem proletarjackiem wielkiego miasta. Nawet tam, gdzie są wyższe zarobki nie widać wyższej kultury. W tym ogólnym typie skala rozpiętości jest duża i odchylenia są wielkie.

Czy można się w tem środowisku dopatrzeć przyczyny tego, że dzieci te są trudne do prowadzenia. Odpowiedź na to pytanie mamy przy charakterystyce poszczególnych elementów tego środowiska. Ogólnie należy tylko jeszcze podkreślić, że w większości wypadków brak jest omawianym uczniom podstawowych warunków pomyślnego rozwoju. Dano im życie, ale nie daje się im należytych środków do życia. Są oni często niedokarmiani, źle odziani, mieszkają raczej w norach, nieraz nieodpowiednich nawet dla zwierząt — bywają prawie codziennie świadkami tragedyj rodzinnych. Ich otoczenie sąsiedzkie przeważnie jest takie samo. Stąd też w ich duszy powstają i narastają uczucia i tendencje, które pchają do życia innego niż my sobie tego życzylibyśmy.

Uczniów w szkole specjalnej dla dzieci trudnych do prowadzenia, którzy mają lepsze warunki rozwoju od wymienionych jest mniejszość. Wśród nich znajdują się głównie typy psychopatyczne obarczone w większości wypadków dziedzicznie *).

---

*) Oprócz źródeł, które wymieniłem już w odsyłaczach, korzystałem jeszcze z moich artykułów p. t.:

1) „Przyczyny przestępczości dziecka i akcja zapobiegawcza". Szkoła. mies. 1928 r. zesz. 9 i 10.

2) „Zagadnienie współpracy szkoły z domem" Szkoła, mies. 1932. zesz. 1.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

Stanisław Kot — Historja wychowania. Zarys podręcznikowy. Wydanie drugie, zmienione i pomnożone. Tom I: Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII. Tom II: Wychowanie nowoczesne (Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby). Lwów 1934, str. VIII + 407 i 4 nlb. + 378.

Wydanie dzieła, które tu omówić zamierzamy, zbiegło się dziwnym trafem z pojawieniem się w jednem z zagranicznych czasopism, poświęconych życiu kulturalnemu narodów słowiańskich (Slavische Rundschau 1933. V. s. 418), obszernego artykułu o ostatnich wydarzeniach na terenie stosunków uniwersyteckiech w Polsce. Autor jego, doskonale, jak na cudzoziemca, zorjentowany w bieżących wydarzeniach, stosunkach i osobistościach, sporo między innemi uwagi poświęca omówieniu osoby i działalności prof. Kota. Podkreśla wybitne jego zasługi jako badacza, nauczyciela i wydawcy, z uznaniem wspomina o ostatnich jego wystąpieniach: Zjazd historyków w Oslo, obchód jubileuszowy w 400 lecie Jana Kochanowskiego i wydania w związku z nim pomnikowego wydawnictwa „Kultura staropolska" i „Pamiętnik"; uwagi swoje zamyka w ten sposób: „W czasie 13 letniej (od r. 1920 t. j. od chwili objęcia katedry) swej pracy badawczej, rozwinął Kot niezwykle płodną działalność, wysuwającą go bezprzecznie na czoło historyków polskich i zapewniającą mu sławę osobistości na miarę europejską. Jego prace, oparte na rzetelnej metodzie i głębokiej erudycji przynoszą szereg nowych odkryć. Zasięg jego poszukiwań obejmuje dzieje humanizmu i reformacji, historję wychowania i nauczania, rozwój pojęć religijnych i politycznych na tle stosunków ogólno europejskich... Bibljografja jego pism, publikacyj i większych rozpraw obejmuje ponad 50 pozycyj".

Pisząc się całkowicie na te słowa, przytaczamy je jako dowód tego, jak sława nauki polskiej i jej przedstawicieli zyskuje powoli uznanie u tych nawet, którym względy uboczne dyktowały dotąd jedynie chłodną conajwyżej wstrzemięźliwości, jeśli nie niechęć wręcz czy nawet nienawiść. Silne musiały być zaiste racje, które aż taki mur wiekowych uprzedzień przebić zdołały. Jeśli idzie o prof. Kota, z dumą powiedzieć możemy, że słusznie się to Mu należało, zostało tu bowiem ocenione nie co innego, jak tylko rzetelna i prawdziwa zasługa.

Nie kusząc się nawet o najpobieżniejsze choćby przedstawienie całokształtu trudu naukowego prof. Kota, któremu należałoby poświęcić taką bezmała rozprawę, jaką na łamach „Kwartalnika historycznego" (XLVII T. I z. 3) został uczczony zmarły niedawno Nestor historjografji i jurysprudencji polskiej, wielki człowiek i obywatel, ś. p. Oswald Balcer, podajemy w odsyłaczu tytuły ważniejszych prac, których ocena wymagałaby grona

zawodowych specjalistów [1]) i przytaczamy jeden jeszcze tylko głos, wyrażający opinję o znanem powszechnie wydawnictwie krytycznych opracowań utwory literatury dla potrzeb szkolnych, wychodzących od szeregu lat w cyklu (Bibljoteka Narodowa". „Inicjatorem i redaktorem wydawnictwa jest profesor historji kultury w Uniwersytecie Jagiellońskim, Stanisław Kot. A redakcja to zupełnie inna, niżeli ogromnej większości wydawnictw tego rodzaju, bo nie nominalna tylko, ale rzeczywista: redaktor sam układa plan Bibljoteki, sam wyszukuje współpracowników, sam nietylko czyta ale niejednokrotnie — w porozumieniu z autorami — poprawia ich rękopisy, sam roztacza mozolną i umiejętną opiekę nad korektą. To wszystko nie komplement koleżeński i nie zdawkowa pochwała współpracownika Bibljoteki Narodowej i nawet nie uczuciowy odruch jej gorącego miłośnika — ale nagi fakt, szczera prawda". (I. Chrzanowski. Almanach Bibljoteki Narodowej 1919 — 1929. Kr. 1929).

Tak, to szczera prawda. Jak i to, że typem osobowości, rodzajem umysłowości, rozległością i głębią myślowych zasięgów, rozmaitością i doniosłością przedsiębranych badań, darem inwencji i intuicji, pozwalających mu na wykrywanie coraz to nowych a niezbędnych terenów wiedzy, zmysłem organizatorskim, temperamentem pisarskim, pracowitością, zbliża się

[1]) Z zakresu historji kultury szczególnie zainteresował się prof. Kot zagadnieniem reformacji i w Polsce (Szkoła Lewartowska, Z dziejów szkolnictwa arjańskiego w Polsce. 1910, Stan badań na reformacją polską. 1912, Pierwsza szkoła protestancka w Polsce. 1921, Ignacego Potockiego Rozprawa o wpływie reformacji na politykę i oświatę w Polsce. 1922, Andrzej Frycz Modrzewski, studjum z dziejów kultury polskiej w. XVI. 1923), oraz prądami politycznemi wieku XVI na tle stosunków ogólno europejskich (Wpływ starożytności klasycznej na teorje polityczne Andrzeja Frycza z Modrzewa. 1911, Rzeczypospolita Polska w literaturze politycznej Zachodu. 1919, U źródeł polskiej myśli krytycznej XVI w. Polacy w Bazylei. 1921, Hugo Grotius a Polska. 1926, Polska wieku złotego wobec kultury zachodniej. 1932).

Badania nad dziejami wychowania obejmują studja i rozprawy nad wiekiem XVI (Szkolnictwo parafjalne w Polsce w. XVI — XVIII. 1912, Stosunki Polaków z uniwersytetem Lowańskim. 1927, Jana Kochanowskiego studja i podróże zagraniczne. 1928, (wiekiem XVIII) Sejmiki szkolne jako środek wychowania obywatelskiego w Polsce XVIII w. 1921, La réforme de l'instruction publique en Europe au XVIII e siècle et la Commission de l'Education Nationale en Pologne. 1924, St. Konarski. 1925), oraz zarys podręcznikowy p. t. Historja wychowania. 1924, przerobiony następnie dla potrzeb szkolnych p. t. Dzieje wychowania. 1926.

Akcja wydawniczo redaktorska obejmuje takie pozycje, jak redagowanie czasopisma „Reformacja w Polsce", naczelne kierownictwo wydawnictwa „Teksty źródłowe do nauki historji w szkole średniej", „Bibljoteka Narodowa", „Humanizm i Reformacja w Polsce. Wybór źródeł do ćwiczeń uniwersyteckich (Wespół z I. Chrzanowskim), dwu-tomowe „Źródła do dziejów wychowania" (1929, i 1930).

prof. Kot do rzędu uczonych badaczy naszej przeszłości tej miary, co: J. Lelewel, Ks. Bandtkie, R. Pilat, A. Małecki, M. Bobrzyński, J. Szujski, L. Kubala, T. Korzon, P. Chmielowski, K. Wojciechowski, O. Balcer; a z współczesnych chyba I. Chrzanowski, lub A. Brueckner.

A teraz przejdźmy do Historji wychowania. Niechaj dzieło mówi samo za siebie. Nie będziemy tu omawiali całkowitej jego zawartości, odsyłając czytelnika do licznych recenzji i ocen pierwszego jego wydania: ograniczymy się jedynie do zaznaczenia różnic, jakie między obydwu wydaniami zachodzą.

Charakter dzieła został wyznaczony przez jego cel t. zn. „stworzyć podręcznik, odpowiadający głębszym potrzebom wykształcenia pedagogicznego nauczyciela polskiego" inaczej, dać podręcznik uniwersytecki dla studjujących pedagogikę. Potrzeba takiego podręcznika oddawna już dawała się dotkliwie odczuwać, wobec tego, że „Dzieje wychowania" z natury swej przeznaczone były raczej dla seminarjów nauczycielskich a pierwsze wydanie „Historji wychowania" z r. 1924 oddawna było już białym krukiem. Że dawniejsze elementarne podręczniki Łuczkiewicza, Bielskiej, Seredyńskiego, czy Majchrowicza, nie wchodzą wogóle w rachubę, chyba jasne. Podręcznikowym charakterem dzieła tłumaczyć należy także wprowadzenie szczegółowej bibljografji, we wstępie i na czele każdego rozdziału. Dzięki nadzwyczaj sumiennemu i wyczerpującemu zestawieniu przyda się ona niewątpliwie i do badań samodzielnych. Mimo swej obfitości nie robi wrażenia mechanicznego nagromadzenia pozycyj, rozumowy jej i planowy rozkład ułatwi korzystanie także i początkującym. Do wprowadzenia też w przedmiot i ułatwienia w orjentacji zagadnieniach służyć ma obszerny Wstęp, zawierający informacje ogólne.

Pod względem metodycznym postępuje autor drogą samodzielną; nie poprzestaje na przedstawieniu rozwoju szkół (j. np. J. Łukaszewicz), nie ogranicza się do szkolnictwa ojczystego (G. Compayré), ani do pewnych jedynie zagadnień wychowawczych (Fr. Paulsen), nie zasklepia się także w jednym jakimś aspekcie np. socjologicznym (P. Barth), aczkolwiek z nich wszystkich korzystał (zwłaszcza z Compayré'go, Paulsena i Bartha), wogóle starał się uniknąć częstej jednostronności dzieł tego rodzaju, których jedne, ograniczając się do zagadnień ściśle pedagogicznych wypełnione są przedstawieniem teorji i urządzeń edukacyjnych, w których nie podobna uchwycić linji rozwojowej. Drugie, pobieżnie, jakby mimochodem, traktują właściwe fakta pedagogiczne, a zamieniają się niejako w historję w formach społecznych lub prądów kulturalnych". (I. s. VI). Autor idąc za wpływem francuskiej szkoły socjologicznej Durkheima, która usiłuje „ogarnąć wszelkie formy oddziaływań wychowawczych i śledzi je od najniższych stopni rozwoju ludzkości, doszukując się systematycznie ich związku z życiem społeczeństw" (I. s. V), daje nam w swem dziele zarówno dzieje praktyki wychowawczej jak i dzieje teorji pedagogiki. Dzięki takiemu postawieniu sprawy Historja wychowania nietylko dorównywa obcym publikacjom tego rodzaju, ale je na tym punkcie właśnie przewyższa.

Pod względem treści wykazuje nowe wydanie Historji wychowania szereg zmian, będących wynikiem uwzględnienia badań nowszych. Architektonicznie wygląda to w ten sposób, że jedne ustępy zostały skreślone, inne skrócone, bądź to rozszerzone, inne jeszcze świeżo napisane. I tak skrócony został ustęp o wychowaniu wojskowem w Sparcie, na korzyść rozszerzonego ustępu o wychowaniu muzycznem w Atenach, odpadły, względnie uległy ścieśnieniu wyjątki z pism Erazma, Montaigne'a, Descartesa, Fleury'ego, Popławskiego, Trentowskiego, a zyskały ustępy o neohumaniźmie, szkołach średnich, specjalnych, Froeblu. Świeżo wprowadzone zostały ustępy o niektórych zagadnieniach wychowania epoki średniowiecza (rozdziały 24, 27, 29, 37), wychowaniu kobiet (r. 35. i 105.), uniwersytetach (r. 101.), systemie Montessori (r. 1925). To są zmiany większe, drobniejszych bezliku. Wskutek tego inaczej cokolwiek zarysowują się obecnie kontury pewnych epok, bądź zagadnień.

Przedewszystkiem obraz wychowania kościelnego w średniowieczu zyskał na zestawieniu z „małotwórczem, ale starannem i pedantycznem szkolnictwem" greckiego Bizancjum; obraz późniejszego średniowiecza otrzymał obszerniejsze przedstawienie roli kulturalnej kościoła, pojawiły się pierwsze jaskółki renesansu (szkoły katedralne w Chartres, Orleanie, działalność Jana z Salisbury); plastyczniej wystąpiło przesilenie kultury średniowiecznej, która w dynamice swego ustroju (skostnienienie form politycznych i społecznych, przerost autorytetu kościoła, wyjałowienie filozofji scholastycznej) niosła w sobie zarodki ducha krytycyzmu, świeckości, poczucie wartości indywidualnej. „Długo tajony ferment rozsadza jednolitość kultury średniowiecznej i rozpoczyna nową epokę w dziejach wychowania Europy" (I. s. 184). Ogólnie biorąc epoka średniowiecza ogromnie zyskała w nowem przedstawieniu: jedne zagadnienia uległy pogłębieniu, inne otrzymały obszerniejsze tło porównawcze, całość, dzięki umiejętnie przeprowadzonemu rozłożeniu świateł i cieni, zyskała na pełni ujęcia i plastyce wyrazu.

Nie jest to bynajmniej rzecz przypadku; podobny objaw zauważyć się daje również na polu historji filozofji, gdzie podobnie epoka średniowiecza przestaje być w ujęciu nowszych badaczy okresem zacofania i zastoju, podnosi się dodatnio jej objawy, obok panteizmu Eriugeny, mistyki św. Bernarda, czy Abelardowskiego sporu o uniwersalja, zwraca się uwagę na empiryzm Rogera Bacona, krytycyzm W. Ockhama, szkołę paryską z XIV wieku, ograniczającą poznanie do zjawisk, uważa się za poprzedniczkę nowoczesnego fenomenalizmu, a obóz Oxfordski, kładący nacisk na ekonomję myślenia, mianuje się poprzednikiem pozytywizmu.

W pełniejszem świetle występuje też szkolnictwo wyższe, uniwersyteckie. Wprawdzie przedstawienie powstania szkolnictwa wyższego w ostatnich wiekach cesarstwa rzymskiego, jak i stanu jego w późnem średniowieczu nie wykazuje zmian większych (z wyjątkiem ustępu o życiu studentów: otrzęsiny, secesje, goliardzi), natomiast przybył ustęp o stosunku Szkół głównych do Komisji Eduk. Narod., a zwłaszcza ustęp o stanie uniwersytetów w XIX wieku.

Rozwój szkolnictwa doprowadził w XIX w. do wytworzenia w Europie trzech typów uniwersytetów: angielski (Oxford, Cambridge) w postaci luźnych, samodzielnych kolegjów, francuski, jako sieć izolowanych szkół wyższych, zwanych fakultetami i niemiecki, (stworzony przez W. Humboldta 1810 r.) który przyjął się niebawem nietylko w reszcie krajów Rzeszy (Wrocław, Królewiec, Getynga, Lipsk, Jena), ale dzięki swemu rozkwitowi stał się wzorem dla innych państw, jak: Holandja (Lejda, Utrecht), Szwajcarja (Zurych, Genewa), częściowo Włochy i Rosja; do tego typu dostosowała się też Austrja, tę też organizację mają i dzisiejsze uniwersytety polskie (do ustywy o szkołach akadem. z dnia 15 marca 1933). Uniwersytety te nastawione były na samodzielne opanowywanie wiedzy i przeprowadzanie ścisłych badań naukowych, dzięki zagwarantowanej urzędowo wolności nauki, cieszyły się znaczną swobodą, pod względem administracyjnym rządziły się autonomicznie, posiadały inicjatywę lub całkowitą swobodę w powoływaniu nowych profesorów, wybór dziekanów, reprezentację i kierownictwo przez obieralnego rektora i senat akademicki, juryzdykcję nad młodzieżą. „Dzięki polotowi badań naukowych, swobodzie myśli i zdania, których skrupulatnie przestrzegają zyskują uniwersytety szybko popularność w opinji publicznej, w nich narody widzą swą chlubę, ich katedry stają się celem najwybitniejszych uczonych" (II s. 185).

Lepiej też prezentuje się w nowem wydaniu szkolnictwo średnie (r. 100) i obraz jego ewolucji w zależności od prądów kulturalnych (neohumanizm) i politycznych (reakcja); Zwłaszcza szkoły realne, które występują w tem oświetleniu jako ostatnia deska ratunku rządów absolutystycznych przed nieprawomyślnością republikańskiemi ideałami skażonych wychowanków kierunku filologicznego. Podobne polityczno-społeczne podłoże wykazuje również szkolnictwo żeńskie; poświęcony tej sprawie nowy rozdział (105) jest poprostu wspaniały: krótki, zwięzły, w treść bogaty (od założenia przez Katarzynę II. Smolnego Instytutu w Petersburgu 1764 r., do zyskania przez kobiety wstępu na uniwersytety 1901 r.).

Wszystkie te zmiany są następstwem i wynikiem — jak powiedziano — nowych zdobyczy i nowych badań. Nie wpłynęły one zasadniczo na zmianę poprzednich poglądów pierwszego wydania Historji wychowania, przyniosły raczej głębsze ich ugruntowanie, pełniejsze ujęcie, jaśniejsze sprecyzowanie.

Nowe zupełnie światło rzuca drugie wydanie Historji wychowania w jednej sprawie: szkolnictwa jezuickiego. Wedle pierwszego wydania stan szkół jezuickich z ich niskim niesłychanie poziomem nauki, barbarzyńskiemi lub perfidnemi metodami nauczania czy wychowania, panegiryzmem, dewocyjnością, fanatyzmem wyznaniowym, przedstawia się wręcz potwornie, stąd sąd o nich ogólny wypadł druzgocąco: „Słowem, szkoła jezuicka, w Polsce w latach 1650 — 1750, uczyła mało i licho, wychowywała źle". (s. 311) W nowem wydaniu obraz tych szkół wypadł nie o wiele lepiej, tyle że część winy spadła na niski kulturalnie poziom społeczeństwa, ta sama tania erudycja, napuszona wymowa i ta sama bierność, szablonowość, ciasne horyzonty umysłowe" (I s. 361—365). Nowsze natomiast badania wykazały, że

z czasem zdołali się jezuici otrząsnąć z zacofania i wydobyć z mroków saskich; rywalizacja z pijarami skłoniła bogaty zakon do organizowania własnych kolegjów szlacheckich i wyposażenia ich w jaknajlepszych nauczycieli i nowoczesne środki naukowe, wprowadzenia języków nowożytnych, matematyki, fizyki, zreformowania nauki filozofji i usunięcia subtelności scholastycznych. „Ostatniemu pokoleniu jezuitów polskich nie można stawiać zarzutu obojętności dla sprawy narodowej, pojawiły się w niem osobistości wybitnie zasłużone około odrodzenia moralnego i umysłowego doby Stanisławowskiej". (I s. 400).

Jeśliby chodziło o zaznaczenie zastrzeżeń, budzi je — przynajmniej w wyczuciu podpisanego — głównie część ostatnia, „Prądy nowoczesne w wychowaniu". Przynosi ona nowe i cenne ujęcie psychologicznych podstaw pedagogiki (r. 124), przepiękny jest rozdział następny o „Pedagogice naukowej Marji Montessori" (Ellen Key bardzo słusznie zeszła na plan dalszy), dobry jest rozdział o „Reformach szkolnych" (przydałoby się może tylko wspomnieć jeszcze nieco o szkolnictwie sowieckiem, chociażby w bibljografji obok Gentilego „Reformy wychowania" wstawić Błońskiego „Trudowaja szkoła", czy którąś z rozpraw Hessena z „Die Erziehung" lub „Przeglądu współczesnego"), bardzo też trafnie wprowadza autor w tytule rozdziału 127. określenie „Szkoła aktywna", zamiast dawniejszego „Szkoła pracy". Szkoda tylko, że w przedstawieniu różnorodnych jej odmian ograniczył się do koncepcji coprawda najoryginalniejszej, pedagoga i filozofa amerykańskiego J. Deweya, wspomniawszy tylko o odmianie niemieckiej (Kerschensteiner) amerykańskiej (Plan Daltoński) i belgijskiej (Metoda Decroly'ego). Można tu było znaleźć inne jeszcze źródła dla szkoły aktywnej, bliższe może aniżeli pragmatyzm Deweya, naprzykład w działalności takich ludzi jak Uno Cygnëus (Finlandja), August Abrahamson (Szwecja) lub Claus-son Kaas (Danja). A jeśliby zrodziła się wątpliwość czy są to rzeczy dość już skrystalizowane i utrwalone, by je można wprowadzać do podręcznika dla studjujących, dobrze byłoby tedy podać bodaj jakąś wskazówkę bibljograficzną np. L. Burgera „Arbeitspädagogik" Berlin 1921, czy A. Wolffa „Arbeitspädagogik" Langensalza 1925. Więcej wreszcie miejsca domaga się stanowczo J. Kerschensteiner, głośny reformator szkolnictwa monachijskiego, twórca — obok E. Sprangera i Th. Litta — t. zw. pedagogiki kulturalnej, a więc kierunku, bliskiego bez wątpienia każdemu.. historykowi kultury.

Spojrzawszy na całość dzieła, stwierdzić należy, że drugie wydanie Historji wychowania w stosunku do wydania pierwszego, przyniosło postęp pod każdym względem, w szczególności: pod względem rzeczowym, nowe oświetlenie pozyskały pewne epoki (średniowiecze), z pełniejszem ujęciem spotkały się niektóre zagadnienia (szkoły średnie, żeńskie, specjalne, uniwersytety) zmodyfikowane zostały pewne poglądy (szkolnictwo jezuickie); pod względem formalnym, wprowadzono więcej aparatu naukowego, (wstęp, bibljografja), pisownia nazwisk została ujednostajniona. Styl gładki, potoczysty, budowa zdań prosta i nturalna. Drugie Wydanie Historji wycho-

wania stanowi prawdziwie cenny i ze wszechmiar wartościowy dorobek nauki, nietylko polskiej, ale także mierząc w skali ogólno-europejskiej.

Mirosław Sekreta

Dr. Władysława Hoszowska. Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznem wychowaniu młodzieży w Polsce. Warszawa 1932. Wydawnictwo Spółdzielczego Instytutu Naukowego.

Polska literatura pedagogiczna wzbogacona została cenną pracą. Cechuje ją przdewszystkiem dzielność oraz gruntowne przemyślenie zagadnień wychowania społecznego.

Autorka, po szczegółowej krytyce obecnego stanu rzeczy w wychowaniu, podaje własny program wychowania nowego społeczeństwa. Pragnie to osiągnąć przez oparcie „pracy wychowawczej w szkolnictwie polskiem na zasadach kooperacji, która jest instytucją nietylko ekonomiczną ale równocześnie wyrazem dążeń do ideałów etycznych".

W tym celu należy stworzyć dla młodzieży „ogniska" w formie ideału życia zbiorowego i indywidualnego, koło których mogłaby ona skupiać swoje myśli i uczucia oraz drogi poznania form życia, w teraźniejszej chwili, aby obudzić całą intensywność wysiłków, w celu kształtowania rzeczywistości według skali ideału".

Praca poznawcza ma się opierać na poprawianiu wzorów i przykładów przezwyciężania w życiu indywidulnem i zbiorowem przejawów przemocy, wyzysku i krzywdy oraz wzorów współpracy jednostek i grup dla dobra wspólnego".

W grupie młodzieży nie powinno braknąć i nauczyciela. Grupa młodzieży i nauczyciel mają „utworzyć łącznie siłę o wybitnej intensywności w zakresie dążenia do poznania i działania". Aby to mogło nastąpić, musi się wytworzyć między obu stronami „węzeł wspólnych zainteresowań i reakcyj".

Nauczyciel musi bacznie „obserwować przejawy życia społecznego danego środowiska i jego potrzeb, musi obserwować poczynania gminy i aktywniejszych grup ludności, by zdać sobie sprawę z tego pola pracy, jaka może być dokonana przez młode pokolenie".

„Oko i ucho nauczyciela musi się stać narzędziem porozumienia między środowiskiem i dziećmi. Jest to stokroć ważniejsze zadanie, niż uświadamianie polityczne. Gdy zda sobie sprawę z potrzeb, znajdzie drogi, aby przedstawić gminie do dyspozycji siły swojej młodzieży i zażądać pomocniczych środków w postaci narzędzi pracy od starszego pokolenia, zgrupowanego w ciałach samorządowych.

Obok form pracy, wymagających narzędzi, podaje autorka i takie, które bez narzędzi dokonywane być mogą, np.: „opieka nad zgrupowanemi razem małemi dziećmi, cerowanie, łatanie bielizny i odzieży do przytułków i schronisk, czytanie pism i książek przez starsze dzieci ludziom chorym, starym lub też żądnym po pracy zawodowej umysłowej rozrywki".

Przy takiej pracy może szkoła rozbudzić „w świadomości ogółu potrzebę takiej czy innej instytucji, domu zrzeszeń czy zebrań, opieki czy rozrywek".

Prace zespołowe wiążą dziecko z środowiskiem. Przy ich pomocy szkoła wpoi w umysły młodego pokolenia przeświadczenie o równowartości pracy i życia wszystkich warstw dla życia społecznego".

Autorka dąży do tego, aby dzieci czuły się zawsze cząstką zespołu, aby otaczała je stale atmosfera zespołu. W zespole wychowuje się dziecko na „dziecko działacza", „dziecko bohatera", który odda swe siły dla dobra ogółu. Tu, w zespole urabia się ze „strat i klęsk ekonomicznych, rodzinnych i społecznych oraz z chwil radosnych materjał do przeżyć, wiążących gromadkę, aby wyrobić w jednostce wysoką skalę wrażliwości na przeżycia drugich, aby smutek czy wesele jednych stawał się smutkiem czy weselem całej gromadki". „Przez „wspólne" przeżywanie faktów i zjawisk należy doprowadzić dziecko do tego, aby ono zrozumiało płacz osieroconego kolegi lub koleżanki, nędzę materjalną i moralną w swojem środowisku i wytężało siły, by pomóc a nie stratować, solidaryzować się, a nie zwalczać słabszego".

Prace zespołowe, o których autorka mówi są niejako wstępem, przygotowaniem do przebudowy społeczeństwa. Główną rolę w tej przebudowie — według autorki ma odegrać spółdzielczość, która będzie konsekwencją życia zespołów szkolnych. W nich chce autorka wyrobić zrozumienie zasady kooperacji przez trójstopniowe rozszerzanie i pogłębianie kompleksów pojęć. Pierwszy stopień dotyczy „zakresu prac w kierunku utrzymania w czystości swego ciała, odzieży, sprzętów i sal szkolnych. Drugi stopień obejmuje funkcje pomocnicze, zmierzajcąe do podniesienia wydajności pracy umysłowej w całym zespole, t. j. koła samopomocy naukowej, której charakter powinna nosić współpraca każdej klasy. Trzecim stopniem są koła etyczno - psychologiczne, na których młodzież rozważa na zasadzie autoanalizy i samokrytyki cechy własnych osobowości. Te trzy stopnie prowadzą młodzież do zrozumienia kooperacji w zakresie praktycznych, realnych potrzeb człowieka (stop. I), w życiu zawodowem (stop. II) i w życiu duchowem, moralnem (stop. III), co znowu prowadzi do zrozumienia podziału dziedzin kooperatywnych prac na dziedziny: 1) produkcji, 2) wymiany i kredytu, 3) konsumcji społecznej oraz zasady 3 typów stowarzyszeń wytwórczych, konsumcyjnych i kredytowych.

Kooperatywę szkolną zakładać należy z grupą, która „wychowana jest pod hasłem osiągania rezultatów własnemi siłami, grupą usamodzielnioną i twórczą, mającą za sobą dokonane samoistne prace". Grupę tę zapoznaje się z techniką pracy w kooperatywie jak arytmetyką handlową, księgowością i t. p.

„Zyski i dochody są własnością ogółu. Mają dać zespołowi lepsze warunki w zakresie odżywiania, ubrania, utrzymania w czystości ciała, zapewnić rozrywkę i zabawę oraz mają podnieść poziom zainteresowań i poziom umysłowy (wycieczki naukowe, czasopisma i t. p.). Jednostka może

otrzymać zapomogę, gdy się wykaże produktywną działalnością w pracy zespołowej" — (zapobieganie powstawaniu rzesz bezrobotnych).

Działalność produktywną umysłową a w początkach organizowanie zespołów przedewszystkiem, fizyczną autorka ceni bardzo wysoko. „Praca, a nie pieniądz wyzwala, potęguje i uszlachetnia duszę człowieka i jego życie". Praca a nie składki, ani „użebrany pieniądz ma być środkiem wymiany w wypadkach zapotrzebowania pieniądza w zespole szkolnym. W wypadkach, w których ten „środek wymiany" dla zdobycia „kapitału wkładowego" organizacji szkolnej nie wystarcza, poleca autorka zakładanie „instytucyj szkolnych wytwórczych", gdzie źródłem zarobkowem zespołu są przedmioty wyrabiane przez młodzież, których zbyt organizuje nauczyciel łącznie z ciałami samorządowemi gminnemi i powiatowemi. Do tej kategorji przedsięwzięć zalicza autorka także przedstawienia szkolne amatorskie, występy chórów, orkiestr szkolnych i t. p.

W kooperacji szkolnej tworzy się nowe, młode społeczeństwo, które w „Dnie spółdzielczości" pokaże, co ono już uczyniło „w zakresie realizowania idei korporacji i będzie też opracowywało program dalszych prac i działalności.

W „Dniu spółdzielczości" pożądanem jest łączenie kilku szkół razem w celu wspólnego spędzenia całego dnia na wspólnej pracy i zabawie. Organizacja „Dnia" spoczywa w rękach młodzieży, by mogła wykazać swe uzdolnienie i sprawność organizacyjną".

„Dzień spółdzielczości" ma być dniem zjazdu przedstawicieli wszelkich organizacyj, opartych na zasadach kooperatywnych.

Reszcie starszego pokolenia przypada w udziale pomoc w organizowaniu federacyj kooperatyw szkolnych.

„Równolegle z oddziaływaniem wychowawczem przez formy pracy zespołowej musi odbywać się proces intelektualnego przyswajania odpowiedniego zakresu wiadomości". „Większa część wizerunków duszy i jej wysiłków, jakie podajemy młodzieży, obejmuje odzwierciadlenie typów wilka, hjeny lub ostrożnego i oszczędnego lisa (St. Witkiewicz „Na Przełęczy")". Autorka pragnie kult dotychczasowych bohaterów, królów, wodzów zastąpić względnie zrównoważyć kultem „wynalazców i organizatorów sił produktywnych ludzkości, do jakich należą w pierwszym rzędzie pionierzy ruchu spółdzielczego".

Ich życiorysy, ich działalność powinna znajdować się w programach nauczania, które też autorka rozpatruje pod kątem „oparcia szufladkowej, ułamkowej wiedzy o jedną wspólną „zasadę - ideę", łączącą poszczególne programy w materjale tak teoretycznych wiadomości, jak obserwacyj i przeżyć młodzieży, czerpanych z życia i otaczającej ją rzeczywistości". Autorka wskazuje, co i jak z obecnie obowiązującej lektury szkolnej pod kątem spółdzielczości użyć można i co z lektury jeszcze należałoby wprowadzić.

Omówione są programy szkół powszechnych, gimnazjów i szkół zawodowych. Najobszerniej został potraktowany program seminarjów nauczycielskich, których absolwenci, nauczyciele szkół powszechnych, mają w ol-

brzymiej masie dzieci, bo około 66% (w stosunku do innych zakładów naukowo-wychowawczych) „wytworzyć zdrowe pojęcie ekonomiczne i społeczne".

Praca p. Hoszowskiej, jak czytamy w słowie wstępnem „nic uwzględnia nowej ustawy o ustroju szkolnictwa, bo napisaną została przed jej ogłoszeniem. Mimo to nic nie traci na aktualności, gdyż właśnie głęboko przemyślane zagadnienie społeczno-gospodarczego wychowania młodzieży i wnioski, dotyczące jego realizacji doskonale dadzą się pożytkować w ramach organizacyjnych nowego ustroju szkolnictwa polskiego. Zmiany programu szkół powszechnych i gimnazjum niższego z roku 1931 także nie są istotne dla zagadnień w pracy poruszanych".

W. Sterna

Angelo Patri. Nauczyciel w wielkiem mieście, tłumaczyła z angielskiego Janina Łaszczowa. Nakładem „Naszej Księgarni", Warszawa 1933. Stron 193 i 3 nlb.

Przed laty kilkunastu w okresie wielkiego powodzenia testów problem doboru pedagogicznego był jedynem zagadnieniem szkoły wielkomiejskiej, stanowiącem przedmiot szerszych zainteresowań. Dzisiaj na jego miejsce wchodzi kwestja współpracy szkoły z domem, równie jak i pierwsza często w praktyce rozwiązywana nieszczęśliwie. Zdaje się jednak, że sprawa zaczyna wchodzić na lepsze tory. Oto bowiem Min. W. R. i O. P. w nowym „statucie publicznych szkół powszechnych siedmioletnich" podkreśla, że Szkoła powszechna jest „powołana do tego, by przez swój wpływ na życie społeczne środowiska, dla którego istnieje, przyczyniać się do rozwoju oświaty i kultury tego środowiska", nakładając równocześnie na nauczycieli obowiązek poznania w tym celu środowiska pracy. Na innem zaś miejscu wyrażona jest w statucie konieczność współpracy z domem. Mojem zdaniem zachodzi współzależność powodzenia trzech czynników: pracy szkolnej, pozaszkolnej, współpracy z domem. Rozumie to już oddawna nauczyciel zwłaszcza jednoklasowej szkoły wiejskiej, który pewnego dnia dochodzi do wniosku, że nie poradzi sobie należycie w szkole, o ile nie zdobędzie sprzymierzeńca w domu rodzicielskim, to ostatnie zaś najłatwiej osiąga się przez uprawianie akcji społeczno-oświatowej. Rzecz znamienna, że ten sam nauczyciel, przeniesiony do miasta, najczęściej rezygnuje z pracy pozaszkolnej i usiłuje nawiązać kontakt z domem w drodze bardziej bezpośredniej. Okazuje się przy tem najczęściej, że spotykanie się dorywcze nauczyciela z rodzicami np. w przerwach, zapraszanie ich na konferencje wywiadowcze, zebrania komitetu rodzicielskiego, nie pozwala mieć nadziei na osiągnięcie pełnych wyników nawet przy stosowaniu dotychczasowych form współpracy szkoły z domem przez czas dłuższy. A tymczasem właśnie w miastach rzuca się w oczy zjawisko następujące: młodzież proletarjatu przynosi do szkoły nietylko przejawy i konsekwencje niedostatku dospodarczego, ale nadto nietylko brak pozytywnych bodźców do kształcenia się, lecz wprost niechęć do kultury, wyniesioną oczywiście z domu i sąsiedztwa. Jeżeli do tego dodamy niedostateczną ilościowo, a czę-

sto fałszywą jakościowo opiekę wychowawczą domu, to uprzytomnimy sobie, że najlepsze usiłowania szkoły narażone są w dużym stopniu na niebezpieczeństwo rozpryskiwania się o wpływy pozaszkolne. W tych warunkach współpraca szkoły z domem narzuca się jako konieczność o wiele gwałtowniej niż na wsi. W sferach szkolnych spotyka się ona wprawdzie z pełnem zrozumieniem, znajduje się jednak narazie u nas w stadjum eksperymentowania i prób osiągania wyników drogą najkrótszą bez rozmachu.

Szkoła powszechna może mieć słuszne pretensje do polskiej myśli pedagogicznej, że w obliczu tak trudnych swych zadań, jak współpraca z domem, nie doznaje od niej pełnego poparcia. Przychodzi ono zato z zagranicy w postaci książki Patriego. Nie jest to traktat pedagogiczny, ale nieco sentymentalne wspomnienia nauczyciela. Dowiadujemy się z nich, jak to do szkoły przychodzi młody nauczyciel, niedostatecznie wyposażony w przygotowanie fachowe, jak popełnia błędy, jak ze swym entuzjazmem, wystawianym ciągle na wielkie próby, nie może się pogodzić z tradycją i próbuje własnych sił, jak wreszcie, zostawwszy kierownikiem szkoły, wnosi do niej nową, świeżą atmosferę i nadaje jej nowe oblicze przez umiejętną organizację nauczania oraz przez bardzo rozbudowaną współpracę z domem rodzicielskim.

Ostatnie zagadnienie zajmuje w książce najwięcej miejsca i jest interesujące aż do rewelacyjności. Po kilku latach praktyki nauczycielskiej i kierowniczej autor dochodzi do wniosku, że „sama szkoła była zupełnie bezradna. Nie była obliczona na maksymalny rozwój moralny i intelektualny. Rodzina sama nic nie mogła zrobić. Była izolowana, skłócona wewnętrznie, obojętna, zamykała oczy, obawiając się, wierzą, wątpiąc, spodziewając się lepszych rzeczy, ale nic nie robiąc. Im bardziej była zamknięta w sobie, tem mniej mogła przywiązać do siebie dzieci. Zapewne chodzi tu o szkołę. Zrozumiałem, że wychowanie wymaga współpracy rodziców i nauczycieli... W ten sposób sprawa mojej szkoły stawała się problemem całej naszej społeczności. Ciągłe przenoszenie nauczycielek i dzieci, urządzenie budynku szkolnego, programy, to nie były tylko problemy szkolne, to były problemy społeczne. Dopóki ludzie nie zrozumieją tego i nie wezmą udziału w wychowaniu własnych dzieci, dopóty działalnoćć szkoły będzie bezskuteczna... Bez współudziału rodziców w kształceniu ich dzieci wysiłki szkoły nie dadzą realnych wyników. Jedynie wspólny wysiłek i współpraca rodziców i nauczycieli uchronić może szkołę od przykrej atmosfery zacieśnionego i oderwanego od świata życia klasztornego". Dalej opowiada autor, w jaki sposób zaczął. Dowiadujemy się tu, że nie rozpoczął od wygłoszenia referatu przed zaproszonymi rodzicami p. t. „O potrzebie współpracy domu ze szkołą". Początkiem akcji było pozyskanie grona nauczycielskiego, a dalej zwrócenie „baczniejszej uwagi na tych rodziców, którzy okazują zainteresowanie życiem szkolnem swych dzieci". Od takich to rzeczy rozbudowują się stosunki między szkołą a rodzicami które bynajmniej nie zacieśniają się w bezpośrednim kontakcie rodziców z przedstawicielami szkoły, ale nadto obejmują cały szereg różnorodnych wielko-

miejskich instytucyj społecznych. Nad środowiskiem wielkomiejskiem pracuje duża ilość różnych instytucyj, a więc np. w naszych warunkach (Stacja opieki nad matką i dzieckiem, różnego rodzaju i stopnia instytucje charytatywne, ubezpieczalnia społeczna, urzędy opieki nad bezrobotnymi, urzędy pośrednictwa pracy, władze samorządowe i państwowe). Działalność wszystkich wymienionych i innych jeszcze czynników niekiedy w zasadzie, kiedyindziej tylko w pewnych wypadkach albo graniczy z działalnością szkoły, albo nawet wkracza na jej teren. Niektóre instytucje, mające przedewszystkiem rodzinę za przedmiot swej działalności, uznały już potrzebę porozumiewania się z sobą i koordynowania swych wysiłków. Tembardziej więc należy się spodziewać, że będzie to musiała uczynić również szkoła wielkomiejska, kiedy nietylko zacznie współpracować z rodzicami, ale otoczać opieką swoje środowisko. W szkole współczesnej już dziś rozwija się pewna akcja charytatywna w postaci dokarmiania dzieci, odziewania, urządzania gwiazdki, schronów popołudniowych i t. p., czyli że szkoła pełni dziś szereg funkcyj, do których inne czynniki są bardziej kompetentne. Z drugiej zaś strony widoczne jest to na pierwszy rzut oka, że szkoła ma bardzo dużo do powiedzenia np. czynnikom charytatywnym w dziedzinie djagnozy potrzeb jednostki lub rodziny. Nadto ważną jest kwestja sprawiedliwego podziału świadczeń przez różne instytucje. Poprzez współpracę szkoły otwiera się wreszcie możność uwarunkowania udzielania świadczeń od tego, czy jednostka czyni zadość pewnym normom moralnym, jak to wypróbowano już z pożytkiem tu i ówdzie. Idąc dalej za impulsami, płynącemi z książki Patriego możnaby pomyśleć o pracy nauczycieli w wielkomiejskich organizacjach oświatowych. Właśnie tak bardzo ważne zagadnienia wychowawcze są dotąd w programie tych organizacyj mocno zaniedbane, a tymczasem właśnie nauczyciel miałby na te tematy szczególnie dużo do powiedzenia rodzicom i starszemu rodzeństwu. Może wykład wygłoszony na zebraniu organizacji miałby większy skutek niż ten sam wykład na zebraniu komitetu rodzicielskiego. Wszystko to są sprawy bardzo ważne i trudne; właśnie książka Patriego wykazuje, ile takie starania kosztują. Jedną z trudności jest np. podział administracyjny wielkiego miasta. Sprawa wyraźnego wytyczenia granic obwodu miasta, podlegającego jakiejkolwiek działalności społecznej, a więc także szkolnej nabiera znaczenia, gdy sobie uświadomimy, jak łatwo człowiek ginie w strukturze wielkiego miasta, jak daleko jest tu do owej sielanki wiejskiej, gdzie nietylko pod względem optycznym zarówno szkoła narzuca się świadomości całego środowiska, jak z drugiej strony ono narzuca się świadomości nauczyciela jako łatwo dająca się wyodrębnić całość. Ma to znaczenie nietylko psychologiczne. To są zagadnienia, obok których szkoła nie będzie mogła przejść obojętnie, jeżeli postulaty „statutu" mają stać się czynem, a nie czemś papierowem, wzgl. wywoływać jedynie pozory, że „coś się robi". W związku z temi kłopotami szkoły książka o nauczycielu w wielkiem mieście, dająca żywe odbicie postulatów „statutu", ukazuje się w najodpowiedniejszym momencie. O ile w niektórych miejscach sprawia ona wrażenie, że raczej od nas

można się nauczyć, jak pracować w szkole, o tyle w odniesieniu do zagadnień pozaszkolnych może dać dużo pożytecznych impulsów.

Marjan Wychowski

Hugo Schröder: Soziologie der Volksschulklasse. Halle (Saale 1928. str. XII + 215).

Od wydania dzieła Schrödera upłynęło już sześć lat, lecz przypuszczając, że praca ta niewielu tylko wychowawcom polskim jest znana, chcę skreślić kilka uwag o niej.

Nasza literatura z zakresu socjologji wychowania jest jeszcze bardzo uboga. Jesteśmy więc zdani narazie na dzieła obce. W ostatnich latach ukazał się szereg publikacyj niemieckich na temat socjologji klasy. Wspomnę o dwuch: „Die Schulklasse" Adolfa Kruckenberga (Lipsk 1926) daje dobre wprowadzenie w szereg pojęć socjologicznych, koniecznych dla nauczyciela, chcącego obserwować i rozumieć życie społeczne młodzieży w szkole — W Döringa: „Psychologie der Schulklasse" (Osterwieck 1930) znajdujemy sporo opisów życia społecznego młodzieży szkolnej (tytuł winien raczej być: socjologja), ale autor ,zdaje się, zbyt łatwo przyjmuje za dobrą monetę wypowiedzenia uczniów, które raczej są zaledwie wyrazem wpływów osób starszych — niezupełnie zasymilowanych, stąd czynią wrażenie sztuczności i „przemądrzałego" rezonowania. Wartość kształcąca tej książki jest znacznie mniejsza niż książki Kruckenberga.

Podobne zadanie, jak Döring, postawił sobie Schröder, jednakże ostatni wykonał je znacznie zręczniej. Obaj stoją na platformie empiryzmu, ale Schröder nie przeładował swego dzieła tylu dosłownemi cytatami wypowiedzi uczniowskich, — dał tylko szczególnie uderzające. Mimo to uogólnienia jego nie budzą naogół naszych zastrzeżeń, gdyż fakty zaobserwowane w szkołach niemieckich przez Schröedera napotykamy i my u nas. Materjałem naukowym są dla Schrödera wypowiedzi ustne i piśmienne uczniów, doświadczenia własne i obce, autobiografje i wspomnienia. Autor zdaje sobie sprawę z niedostateczności każdego z tych źródeł z osobna i do każdego przystępuje z dużym krytycyzmem. Nie ma ambicji zgłębienia ostatecznego zagadnień socjalnych w wychowaniu. Bez względu na to, czy nauczyciel jest entuzjastą t. zw. wspólnoty klasowej lub szkolnej, czy nim nie jest, — chce mu autor dać „skromną pomoc do spostrzeżeń socjologicznych w klasie względnie w szkole, chce naszkicować „obraz stosunków społecznych w klasie szkolnej". W analizie faktów społecznych postępuje Schröeder bardzo krytycznie i starannie uwzględnia najrozmaitsze momenty, decydujące o charakterze zjawiska: Te same zjawiska inaczej występują w jednoklasowej szkole wiejskiej niż w wielkim systemie szkoły miejskiej albo w szkole dla umysłowo upośledzonych. Inne spotykamy odmiany życia społecznego u dzieci w centrum miasta niż na peryferjach. Stosunki układają się również różnie w zależności od płci. Przy wyjaśnieniu faktów stale pamięta Schröder o wpływie środowiska na postępowanie dziecka w szkole i poza szkołą. Na początku dzieła umieścił charakterystyki: proletarjusza, chłopa

i mieszczanina, by w dalszym toku do nich nawiązywać i wskazywać na dziedzictwo sfery, z której dziecko pochodzi.

Rozdział: „Sociale Verflechtungen innerhalb der Klasse" — zajmujący 145 stron dzieła — zaczyna autor uwagami o znaczeniu socjologicznem otoczenia fizycznego. Sala szkolna wywiera duży wpływ na zespalanie się uczniów, wszak inaczej dziecko nie wyobraża sobie klasy, jak w połączeniu z salą. Sala w większych systemach szkolnych (jej urządzanie, upiększenie) bywa przedmiotem dumy i — rywalizacji międzyklasowej. Szyk ławek lub stołów, stanowisko fizyczne nauczyciela i liczba uczniów doznały również kilku uwag. Postulat, wyrosły z sentymentalizmu, by w klasę wnieść coś z atmosfery domu rodzinnego, niewszędzie ma rację bytu, przecież — jak autor słusznie powiada — dom proletarjacki bywa często mniej przytulny niż szkoła.

W dalszym ciągu czytamy o faktach społecznych, wytworzonych przez otoczenie personalne w szkole. Dziecko przychodzi do szkoły z pewnym zadatkiem rozwoju społecznego, zależnym od jego indywidualności i od wpływów domu. Stąd jednemu łatwiej, drugiemu trudniej wżyć się i znaleźć złoty środek między dążnością do znaczenia a dążnością do podporządkowania się. Obszernie spisuje autor dążności jednoczące i dążności dzielące klasę, oraz warunki rozwoju jednych i drugich. Trudno szczegółowo wyliczyć kwestje przezeń poruszane. Wymienię kilka: „duch" klasy, jego rozwój i zależność od postawy nauczyciela, przyjaźń między uczniami, powstawanie grup klasowych i międzyklasowych, znaczenie rangi (tworzonej przez nauczyciela i powstającej samorzutnie w świadomości uczniów) rywalizacja międzyjednostkowa i międzyklasowa (jej różne objawy i cele), opozycja, odosobnienie — przymusowe i dobrowolne, zjawisko „kopciuszka" klasy, znaczenie socjologiczne różnych „urzędów" klasowych. — W ostatnich rozdziałach pisze Schröder na temat „wspólnoty pracy" („Bildungsgemeinschaft"), na temat wpływu rodziców na życie społeczne w klasie. Nakoniec zastanawia się nad konsekwencjami życia społecznego w klasie — w życiu późniejszem.

Odłóżmy na bok kwestję metodologiczną ,czy Schröder trzyma się ściśle stanowiska socjologicznego, czy raczej bliższy jest psychologji pedagogicznej (w pojęciu Tumlirza) oraz, czy i w jakich momentach przechodzi ze stanowiska empirycznego do pedagogiki filozoficznej. Raczej popatrzmy na dzieło jego pod kątem widzenia użyteczności dla wychowawcy — praktyka, któremu refleksja pedagogiczna bywa niezupełnie obca. Z tego punktu widzenia przyznać trzeba, że zamierzenia swoje, o których powyżej wspomniałem, autor spełnił bardzo udatnie. Dzieło jego przedstawia nam stosunki społeczne między młodzieżą szkoły powszechnej, którą autor zna bardzo dobrze, wpływ szkoły i nauczyciela, — bez zniechęcającego nieustannego: „nauczyciel powinien..." Z subtelnej, wszechstronnej analizy rzeczywistości społecznej w szkole wynikają wskazania pedagogiczne zupełnie naturalne, bez moralizatorstwa, któremu grzeszy tak wiele książek, przeznaczonych dla nauczycielstwa. Nauczycielowi potrzeba w pracy wychowaw-

czej przedewszystkiem pomocy do poznania skomplikowanego stanu faktycznego.

Jeżeliby jednak chodziło o głębsze wniknięcie w arkana socjologji wychowania, jej podstawowe pojęcia i system ich, to dzieło Schrödera zadowolić nie może. (Lepiej nadaje się do tego wspomniana praca Kruckenberga albo inne „wprowadzenia" do nuki socjologji o charakterze podręcznikowym). Ale w dziele Schrödera znajdzie nauczyciel dużo punktów zaczepienia do refleksji pedagogicznej, zadziwi się może, jak bardzo upraszczał w codziennej akcj wychowawczej różne sytuacje pedagogiczne, „nauczy się" postawy obserwatora socjologicznego. Dla tych wartości praktycznych wartoby może przyswoić dzieło Schrödera literaturze pedagogicznej polskiej.

Józef Wachowski

b) Czasopisma.

W Parents and Children, dodatku do The New Era, (June, 1933), zamieszczony jest artykuł M. Lowenfeld „Destructiveness in Children" (Skłonności niszczycielskie dzieci), którego autorka rozwija myśl, że niszczenie i psucie przedmiotów przez dzieci to często objaw żywotności, ciekawości, chęci dowiedzenia się czegoś o rzeczach. Nie należy tej skłonności bezapelacyjnie tłumić, energja dziecka szuka ujścia, więc dać jej to ujście pod odpowiednią kontrolą. Podsunąć dziecku takie materjały jak plastelina, glina, ciasto, niech lepi co mu się podoba, psuje i znów lepi. Starszym dzieciom można dać nożyczki i papier, np. stare pisma, niech wycinają z nich obrazki przedstawiające osoby, dzielą je na człony i zestawiają nowe postaci, z połamanych drewnianych pudełek niech obstrugają klocki i budują domy, osiągnie się to, że dzieci będą cięły czy łamały, by z otrzymanych kawałków złożyć coś nowego, z aktu zniszczenia powstanie akt tworzenia. Chodzi właśnie o to mądre pokierowanie, zamiast krzyczeć na dziecko i karać je, co może przynieść jak najgorsze rezultaty, — skierować jego energję we właściwe łożysko. Ciągłe reprymendy mogą stłumić w dziecku inicjatywę i przedsiębiorczość. Nie należy zmuszać dziecka do takiego zachowania, które najbardziej dogadza jego dorosłemu otoczeniu, dziecko powinno być młode i zachowywać się jak młode. A nie będzie ono udręką gdy jego impulsom nada się właściwy kierunek. Z dzieci impulsywnych i psujących co im pod rękę wpadnie — kończy autorka — często wyrastają silne charaktery.

J. Szymaniuk-Wyrzykowska

The New Era in Home and School, June 1933. A. Ottaway: „An Educational Experiment in the Use of Leisure" — (Próba pedagogiczna zużytkowania czasu wolnego od zajęć).

Bardziej postępowe szkoły amerykańskie interesują się problemem, ile wolnego czasu przeznaczyć uczniom na samodzielną pracę. Ucząca się młodzież potrzebuje trochę czasu, któryby mogła poświęcić wyłącznie wła-

snej działalności bez kontroli czy bezpośredniego wpływu nauczyciela. Autor artykułu zajmuje się kwestją tego wolnego czasu spędzonego nie indywidualnie lecz przez grupy uczniowskie, nazywając to „społecznem zużytkowaniem wolnego czasu". A więc będą to grupy uczniów zorganizowane samorzutnie, a mające jako cel swej aktywności — rozwój zainteresowań kulturalnych i artystycznych, wydobycie ewentualnych ukrytych uzdolnień i ćwiczenie się w umiejętnościach nabywanych w klasie. Uwzględnia się pozatem rozwój poczucia współpracy i koleżeństwa.

Takie inteligentne i pożyteczne spędzanie wolnego czasu nie przychodzi odrazu, ale trzeba dać sposobność i zachęcić uczniów. Próba opisana przez autora polegała na tem, że zamiast istniejącej w jego szkole godziny wieczornego przygotowana lekcyj dano wolną godzinę, którą nazwano „godziną społeczną". Organizacją zajęli się sami uczniowie, podpowiedziano im tyle tylko, że powinni ją zużytkować głównie na taką działalność grupową jak: kluby, stowarzyszenia, grupy dyskusyjne, przedstawienia, muzykę, zajęcia praktyczne i t. d. Powstał szereg „grup społecznych". Niektóre z nich jako punkt wyjścia brały pracę w klasie i rozwijały interesujące je zagadnienia czy tematy, np. klub dramatyczny miał wystawić sztukę B. Shaw'a, towarzystwo naukowe przerabiało poważne eksperymenty, a polityczne omawiało współczesne zagadnienia społeczne.

Były też grupy zajęć praktycznych: robót ręcznych, drukarska rysunkowa, gimnastyczne, ogrodnicza i wreszcie grupy mające za swój główny cel — przyjemność, a więc grupy radjowe, kinowe, filatelistyczne i t. d. Każdy z uczniów mógł należeć do tylu grup na ile mu czas pozwalał. Chociaż organizacja należała do uczniów, nie znaczy to, że nauczyciele nie mieli żadnego pola do działania. Do nich należało obserwowanie uczniów próżnujących i zachowujących się antyspołecznie, uczęszczali też oni na zebrania towarzystw, których byli członkami.

Jako rezultaty tej „godziny społecznej" autor notuje wzrost inicjatywy, poprawę w zachowaniu się uczniów podczas godzin szkolnych, wzrost ducha współpracy w całem życiu szkolnem, oraz zadzierzgnięcie bliższych węzłów pomiędzy pracą w klasie a zajęciami w godzinach wolnych.

J. Szymaniuk-Wyrzykowska

L'Educazione Nazionale organo di studio dell'Educazione nuova. Direttore: G. Lombardo-Radice. Anno XV. Febbraio 1933.

Verita e menzogne del comunismo. N. Berdiaev, con introduzione del tradultore E. Cione. (Prawda i fałsz komunizmu N. Berdiajewa z przedmową tłumacza: E. Cione).

Tłumacz zaleca szkic Berdiajewa, jako studjum o przewrocie w Rosji, odznaczające się głębokością myśli.

Wagę jego upatruje w przedstawieniu problematu religijnego w odniesieniu do idei komunizmu, oraz w jasnem postawieniu sprawy etyczno politycznej naszej epoki. B. dowodzi, że ideał dobra, chrześcijański, ugrzązł w konwencjonalizmie i deklamatorstwie, nie przeniknął życia społecznego

i polityki ekonomicznej, która poszła własnemi drogami. Najstarszy, autentyczny komunizm wiedzie ludzi do jedności z najwyższem źródłem życia — z Bogiem.

Ten komunizm to najdawniejsze, wzniosłe marzenie ludzkości. W realizowaniu tych marzeń, materjalistyczny komunizm używa siły, nie licząc się z wolnością duchową człowieka.

W założeniu swem jest komunizm manifestacją duchowo-religijną, a nietylko polityczno-ekonomiczną.

Analizą ruchu komunistycznego dowodzi autor tej tezy swojej, widząc w entuzjazmie marxizmu dla roli proletarjatu w odnowieniu świata cechy ruchu religijnego.

Marzo 1933.

Verita e menzogne del communismo (dokończenie).

Robiąc bilans prawd i fałszów tkwiących w doktrynie komunizmu, dochodzi Berdiajew do wniosku, że prawd zawiera wiele, a kłamstwo tylko jedno, ale tak ważne, że przechyla szalę zwycięsko nad prawdami. B. wylicza je wszystkie, jak: konieczność wyrównania krzywd społecznych, uprawianie polityki, która nie podniecałaby antagonizmów narodowych, stworzenie nowej organizacji społecznej i t. p.

Kłamstwem komunizmu jest postawienie nowego ideału ludzkości: kollektywu, negacja Boga, ubóstwienie proletarjatu. Materjalizm marksowski ma w sobie coś z cech mistycyzmu religijnego, burzy każdą religję, bo siebie wywyższa do godności religji. Pod auspicjami „deformacji piękna" dokonała się rewolucja bolszewicka.

Temu integralnemu materjalizmowi może się przeciwstawić tylko integralny chrystjanizm. Przyszłość ludzkości zależy od tego, czy chrześcijanie podejmą realizowanie prawd życia w imię Boga i Chrystusa, tak jak bolszewicy chcą realizować je w imię „raju ziemskiego". Tragedją dziejów jest potęga sfałszowanego chrześcijaństwa.

Piccole verità e paradossi. (Mało prawdy i paradoksy) Vladimiro Arangio — Ruiz.

W błyskotliwą, oryginalną formę ujęte krótkie rozważania na tematy życiowe, jak n. p. „każdy ma takie dzieci, na jakie zasłużył", albo „na czem polega miłość ludzkości". Satyryczne ośmieszenie wiecznych pesymistów paradoksem: „aby być pesymistą trzeba być zdrowym, pięknym i wesołym". — Niepodobieństwem jest dać pojęcie o tej ciętej grze słów, z jaką p. Arangio-Ruiz szkicuje cechy miernot życiowych, obdarzonych sprytem i zaradczością, pozwalając im na odgrywanie ważnych ról w społeczeństwie. Treść tych miniaturek quasi filozoficznych czepia się drabinek paradoksu i retoryki, nikła w gruncie rzeczy, zawdzięcza swą wartość sentymentowi, jaki wieje poprzez dźwięk słów. Sentymentowi do nieśmiertelnej piękności życia.

Q u e s i t i (Pytania) A. Omodeo.

Rozważania na temat kryzysu, analizowanie powodów, które upatruje autor w rozroście etatyzmu, w zgniecieniu wolnej konkurencji ery liberalizmu z przed 80 laty.

Rzuca pytanie, czy nauka ekonomji podobną jest do hydrauliki, która potrafi znaleźć radę na wylew rzek, czy do seismologji, notującej tylko fakty, siłą swą żywiołową przewyższające możność opanowania ich.

L a c r i t i c a d e l l ' i d e a l i s m o p e d a g o g i c o n e l l a f i l o s o f i a n e o s c o l a s t i c a i t a l i a n a m o d e r n a. (Krytyka idealizmu pedagogicznego przez nową, włoską filozofję neoscholostyczną). Maria La Torraca.

Rozprawa M. La Torraca powstała po przestudjowaniu dzieł M. Casotti'ego, G. Chiocchetti'ego, G. Muzio'a, M. Sturzo'a, B. Varisco'a, przedstawicieli neoscholastyki nowoczesnej. Autorka zarzuca tej grupie myślicieli oraz wogóle temu prądowi filozofji eklektyczne połączenie antynomij, jakiemi są: rygorystyczne katolickie stanowisko i nowoczesne pojęcie wolności. — Zgłębia problematy teorjo-poznawcze i polemizuje z autorami.

Interesujące dla pedagogji i dydaktyki są pewne konsekwencje wypływające z koncepcji „jedności nauczyciela i uczniów". Koncepcja ta wywodzi się z odwiecznego zagadnienia „różnicy między rzeczywistością materjalną a duchową".

Monistyczne lub dualistyczne stanowisko ideowo rozstrzygałoby — według autorki, o zagadnieniu poddania się autorytetowi nauczyciela z posłuszeństwa i konieczności, czy też zlanie się umysłów ucznia i nauczyciela w dążeniu do doskonalenia się.

Wywody swe kończy M. La Torraca konkluzją, że filozofja katolicka, a życie czynne społeczeństwa katolickiego nie stanowią zgranego obozu; pierwsza zamknęła się w intelektualiźmie i abstrakcjonizmie, drugie stara się iść zgodnie z nowemi prądami.

S p o g l i e S p u n t i (Drzazgi i opiłki). Sprawozdania z nowych dzieł: L'Europa alla Farnesina.

Jest to przegląd wydawnictw w różnych językach, dotyczący zjednoczenia Europy, kryzysu moralnego i gospodarczego, jaki przeżywa: S. Zweig'a „Die Moralische Eutgiftung Europas", G. Gabrielli „Conscience européenne et possibiliteé d'une solidarite active eu Europe", R. Rod'a „The unity of Europe", G. de Reynold'a „Reflexions sur l'Europe" i t. d. z których wynika, że każdy poszukuje innego lekarstwa na chorobę społeczeństw europejskich. Między innymi A. Weber w „Zur Krise der Europäischen Menschen" wyznaje, że duch arystokratyzmu musi przerodzić się w „służbę społeczną" i wierzy w zbawczą siłę idealistycznej entuzjastycznej armji „pracowników społecznych".

Z. Korczyńska.

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY:

Stefan Szuman — Instynkty u człowieka . . . . str. 1

Stefan Ubysz — Poszczególne działy ćwiczeń cielesnych ze stanowiska ich wpływu na kształcenie charakteru . . . . . „ 28

Walenty Rogalczyk — Środowisko domowe uczniów szkoły specjalnej dla dzieci trudnych do prowadzenia w Warszawie . . „ 70

Z PIŚMIENNICTWA:

a) Książki:

Stanisław Kot — Historja wychowania (Mirosław Sekreta) . . . . „ 111

Dr. Władysława Hoszowska — Idea spółdzielczości w gospodarczo-społecznem wychowaniu młodzieży w Polsce (W. Sterna) „ 117

Angelo Patri — Nauczyciel w wielkiem mieście (Marjan Wachowski) „ 120

Hugo Schröder — Soziologie der Volksschulklasse. (Józef Wachowski) „ 123

b) Czasopisma:

Parents and Children. (J. Szymaniuk-Wyrzykowska) . . . . „ 125

The New Era in Home and School. (J. Szymaniuk-Wyrzykowska) . „ 125

L' Educazione Nazionale (Z. Korczyńska) . . . . „ 126

Rękopisy do druku, książki, broszury do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedyńczego numeru . . 2 zł.
Prenumerata roczna . . . . . 8 „
„ półroczna . . . . 4 „

